

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA LÜDER

NOSSAS PROFESSORAS

Perfis de professoras da rede paranaense de ensino público

CURITIBA

2018

AMANDA LÜDER

NOSSAS PROFESSORAS

Perfis de professoras da rede paranaense de ensino público

Projeto de produto e documento monográfico apresentado como requisito parcial à obtenção de bacharel no curso de Comunicação Social – habilitação Jornalismo, Setor de Artes, Comunicação e Design, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Orientador: Prof. dr. José Carlos Fernandes

CURITIBA

2018

RESUMO

O presente documento serve de base para o livro reportagem de perfis *Nossas professoras — todos os dias elas dizem "presente" ao ensino público: uma reportagem em perfis*, desenvolvido como produto deste trabalho de conclusão de curso. Para a realização deste trabalho, foram feitas pesquisas em bancos de dados, reportagens de jornais e revistas, e livros sobre a história da educação, além da seleção de fontes, entrevistas em profundidade e edição do material. A pesquisa mapeia as principais correntes educacionais pelas quais o Brasil passou — da escola jesuítica na América Portuguesa à corrente Histórico-Crítica —; os desafios da educação e a recorrência desses temas na mídia, com foco no ensino público; e a relação entre a mulher, o magistério e a profissão, na qual estão fortemente permeadas as ideias de vocação e sacerdócio, bem como as consequências destas ideias nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Livro reportagem. Jornalismo de perfis. Educação. Educação no Paraná. Professoras. Mulheres.

ABSTRACT

The present work is a base for the nonfiction book *Our women teachers — everyday they say "present" to the public education: a report in profiles*, developed as the product of this undergraduate thesis. For this work, were researched databases, newspapers and magazines reports, and books about the history of education, as well as a selection of sources, interviews and edition of the material. The research maps the main educational methods in Brazil — from jesuit schools to Historical-Critical —; the educational challenges and their recurrence in the media, with focus on public education; and the relation between women and teaching, which is strongly related to the ideas of vocation and priesthood, as well as the consequences of those ideas in brazilian schools.

Keywords: Nonfiction book. Profile journalism. Education. Education at Paraná. Teachers. Women.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DA FIGURA DO PROFESSOR NO BRASIL.....24

TABELA 2– CRONOGRAMA PARA REALIZAÇÃO DO PROJETO.....63

LISTA DE SIGLAS

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development

Pisa – Programme for International Student Assessment

Rais – Relação Anual de Informações Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO PROFESSOR NO BRASIL	11
2.1 A ESCOLA JESUÍTICA: DESENVOLVIMENTO MORAL.....	12
2.2 PERÍODO POMBALINO: REFORMAS NA EDUCAÇÃO	14
2.3 A INFLUÊNCIA FRANCESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	17
2.4 ESCOLA NOVA: MOMENTO DE TRANSFORMAÇÕES	18
2.5 HISTÓRICO-CRÍTICA: ABERTURA PÓS-DITADURA MILITAR.....	21
2.6 BREVE CARTOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ	24
3 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	29
3.1 MULTIPLICIDADE DE FUNÇÕES DA ESCOLA E INFRAESTRUTURA...	32
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	33
3.3 A QUESTÃO SALARIAL	37
4 AS MULHERES COMO EDUCADORAS	40
4.1 VOCAÇÃO EM DUPLA JORNADA	41
4.2 O MAGISTÉRIO COMO ESPAÇO FEMININO.....	44
4.3 MAGISTÉRIO: UMA SOLUÇÃO PARA AS SOLTEIRAS	45
5 JORNALISMO EXTENSIVO	47
5.1 JORNALISMO LITERÁRIO	47
5.2 LIVRO-REPORTAGEM.....	50
5.3 PERFIS	52
5.3.1 A JORNADA DO HERÓI	54
5.4 JORNALISMO DIGITAL EM E-BOOK.....	59
6 METODOLOGIA	61
7 PROJETO DO LIVRO	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
APÊNDICE 1 – ENTREVISTA COM ÉRICA RODRIGUES	75
APÊNDICE 2 – ENTREVISTA COM CIOMARA AMORELLI	84
APÊNDICE 3 – ENTREVISTA COM MARCIA REGINA BRAGA LUZZI	97
APÊNDICE 4 – ENTREVISTA COM IRES APARECIDA FALCADE	108
APÊNDICE 5 – ENTREVISTA COM NADIA APARECIDA POLETO.....	119
ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	129

1 INTRODUÇÃO

O número de professoras no Brasil chega 2,3 milhões de profissionais. É um dado expressivo – a profissão lidera o ranking dos cargos ocupados por mulheres no país. Os dados são do Relatório Anual de Informações Sociais (Rais, 2017). Mas nem sempre foi assim. A inserção das mulheres no mercado de trabalho como educadoras se deu, no período conhecido como Escola Nova, nas primeiras décadas do século XX, por duas principais razões: falta de mão de obra para o ensino e discurso machista sobre a “condição feminina”. A elas cabia educar – em casa e na esfera pública. A “professorinha”, não por menos, é uma das figuras mais onipresentes do imaginário nacional.

Seria poético, não fosse um ruído nas relações de trabalho. O atrelamento entre magistério e vocação, ou sacerdócio, associação herdada da pedagogia jesuítica, costuma criar uma cortina de fumaça. O debate educacional enfrenta desafios em série – infraestrutura, tecnologia, formação de docentes, salário da categoria, evasão escolar e repetência, para citar alguns. Mas a imagem da “vacionada” ao ensino parece ser maculada por esses conflitos, perpetuando a ação da mulher educadora como sagrada, logo, acima das discussões rasteiras sobre salário e condições de trabalho.

A afirmação ideológica da “vocação” se repetiu durante as entrevistas para a realização do livro-reportagem *Nossas professoras* – produto deste Trabalho de Conclusão de Curso. A professora Érica Rodrigues, uma das perfiladas, inclui a leitura na vida de diversos alunos em uma escola da periferia de Colombo, cidade da Região Metropolitana de Curitiba. O trabalho só foi possível devido ao esforço da professora com horas extras, custos bancados do próprio bolso e a proatividade que, não raro, a diferencia da média dos demais docentes. Érica se doa aos alunos e à comunidade, e corrobora com todo o imaginário nacional – termo que será discutido mais adiante – sobre a figura da professora. Este trabalho pretende mostrar que esse ideal existe, mas também dissecá-lo, por assim dizer. O objetivo é trazer a figura da professora para mais perto da humanidade – e da interferência aguda na realidade do país -, consequentemente, distanciando-a do pensamento mágico do sacerdócio.

A proposta desta pesquisa é fundamentar a produção de um livro-reportagem que expõe os problemas estruturais da educação brasileira a partir de quem os enfrenta nos lugares mais difíceis: as professoras. A obra se constitui por perfis de cinco educadoras da rede pública de Curitiba e Região Metropolitana. Os textos foram elaborados a partir de classificações de autores como Mônica Martinez e Sérgio Villas-Boas, referências no gênero. Cada perfil tem o foco em um recorte educacional: educação especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), periferia, refugiados e educação praticada em penitenciárias. A variação de temas almeja um panorama da educação, trazendo as especificidades de cada uma dessas áreas e também os pontos em comum.

Juntos, os “retratos” das educadoras formam um livro de perfis, com o intuito de que, em coletânea, tenham o impacto de uma grande reportagem, desenhada nas questões que rondam cada perfilada. Ao perfilar a professora que atua junto a crianças com deficiência, por exemplo, faz-se, em paralelo, um instantâneo sobre os desafios da inclusão nas escolas. Cada uma das perfiladas serve de mirante e microscópio para entender os impasses da educação pública no Brasil.

Em síntese, um livro de perfis com ambição de livro-reportagem. Importam as dificuldades enfrentadas na educação pública do Paraná, percebidas por meio de quem as vive diariamente, a partir da sala de aula. Traçou-se uma “linha vermelha”¹ entre estes perfis, que criarão situações para pensar os grandes temas da realidade da educação brasileira, como a questão salarial, repetência e evasão escolar.

Juntas, as histórias formam um híbrido de uma realidade nas escolas, que é um ambiente com pressão por resultados, poucas alternativas e auxílio para inovar, tornando difícil sair do comum. Fazer algo diferente exige esforço individual e tempo extra, uma motivação um tanto quanto difícil de encontrar nas docentes.

O livro foi escrito com base nas teorias de livro-reportagem e jornalismo literário, tendo entre os principais autores Edvaldo Pereira Lima, Mônica Martinez, Felipe Pena, Angélica Weise, Eduardo Belo e Gustavo de Castro.

¹ Termo usado em jornalismo literário para definir uma rota de condução da história, posto que são sempre sortidas as possibilidades de contá-la.

Está publicado em uma plataforma virtual, em formato de e-book para que os perfis possam contar com áudios, hiperlinks e vídeos, o que torna a leitura mais interessante e interativa, e auxilia na ilustração do tema abordado. O recorte espacial a ser analisado é aquele das escolas públicas de Curitiba e municípios próximos.

Quanto ao memorial teórico, no **capítulo 2** se investiga o desenvolvimento da educação no Brasil, passando por cinco modelos de escola principais, desde o período jesuítico até a vertente Histórico-Crítica. O desenvolvimento ajuda a compreender como se deu a construção da figura a mulher como professora. No **capítulo 3**, apresenta-se um mapeamento da educação no Brasil, com destaque para as questões: multiplicidade de funções da escola, infraestrutura, formação dos professores e a questão salarial. Esses e outros tópicos ajudam a oferecer uma compreensão geral da educação no Brasil.

No **capítulo 4**, estuda-se a figura da mulher dentro de sala de aula, desde sua inserção nesse mercado de trabalho até sua função como determinante cultural que resultou em um impacto direto nas escolas e na educação brasileira até hoje.

O **capítulo 5** se ocupa do jornalismo extensivo e os conceitos de jornalismo literário, livro-reportagem, perfis e as jornadas do herói e da heroína, conceitos utilizados na produção do produto jornalístico proposto. Por fim, a metodologia explica o processo de pesquisa, prospecção e entrevistas feitas para a realização do memorial teórico e do livro-reportagem desenvolvido como produto deste trabalho.

2 CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO PROFESSOR NO BRASIL

Veremos neste capítulo como se deu o desenvolvimento da educação no Brasil, com o intuito de perceber a construção da figura do professor. Serão trabalhados cinco grandes modelos de escola: jesuítica, pombalina, francófila, e as correntes pedagógicas conhecidas como Escola Nova e Histórico-Crítica.

Desde o período jesuítico (ponto 1.1), o ensino foi associado a uma forma de sacerdócio, uma vocação para ensinar. A vocação é entendida como um dom, um pendor nato, atrelado à disposição de ajudar o outro “sem esperar nada em troca”. Esse conceito – uma vez perpetuado – acaba por reforçar a associação entre ensino e caridade, descaracterizando os professores como profissionais, o que dificulta a luta por uma remuneração digna e boas condições de trabalho (ALVES, 2006).

Com o tempo, em especial na segunda metade do século XIX, o ensino como prática vocacional, mais do que profissional, ganha outro acréscimo – a presença da mulher educadora. A figura da professora se consolidou durante a Escola Nova – a partir da década de 1930 – como uma extensão do papel da mulher, aquela que cuida da casa, é mãe e que educa os filhos (TRINDADE, 1996). A Escola Nova também foi momento de valorização das relações interpessoais, ambiente estimulante, reformulação curricular e estímulo à ciência. No entanto, quem se beneficiou nesse período foram somente as elites, posto que as camadas populares se viram à margem do modelo ou privadas de acompanhá-lo (SAVIANI, 1991).

As escolas tendem a legitimar o imaginário² da professora vocacionada. O imaginário brasileiro sobre a escola foi construído pelas várias camadas de correntes pedagógicas que nos formaram. De modo que se pode afirmar que ao olhar para a escola, enxergamos-na como espaço de correção moral, de aprendizado básico, de hierarquia do conhecimento, entre outros

² O termo imaginário é vasto e controvertido. Neste trabalho, optou-se por tomá-lo em sua acepção mais coloquial, ou seja, o imaginário como conjunto de crenças, conceitos e valores comungados por uma comunidade, nação ou grupo de interesse. Entende-se que é possível afirmar haver um imaginário sobre a mulher e a professora, e que ele é fonte de tensões morais e profissionais. Considerando a epistemologia e a metodologia do imaginário, pode-se dizer que ele faz o elo entre a representação e o ato. É um mundo percebido pela criação coletiva, que leva em conta aspectos como a intenção do criador, a percepção estética e o reconhecimento social (MONNEYRON, F.; RENARD, J.; LEGROS, P.; TACUSSEL, P., 2007).

elementos que foram deixados de herança pelos jesuítas, pombalinos e escolanovistas, por exemplo.

2.1 A ESCOLA JESUÍTICA: DESENVOLVIMENTO MORAL

O ensino das crianças foi uma das primeiras e principais preocupações dos padres e irmãos da Companhia de Jesus³ na América Portuguesa, no século XVI. A congregação missionária surgida da Contra Reforma se transformou em instituição docente, com o objetivo de formar jovens nas letras e virtudes por meio dos valores cristãos definidos pela companhia (DEL PRIORE, 2010).

Entre as características do método educacional jesuítico estavam a influência das teorias de São Tomás de Aquino e Aristóteles – por extensão de cultura europeia –, e a formação literária e humanista. Os religiosos jesuítas criaram as primeiras escolas no Brasil visando à formação de sacerdotes e à catequização dos índios. Esses espaços, nas chamadas Reduções, funcionavam como instrumento de difusão do catolicismo no país. Na escola jesuítica (1549-1759), os professores desempenhavam o papel de corretores morais – característica que, pode-se afirmar, prevalece no magistério em movimentos pendulares (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

A correção moral pode ser percebida, por exemplo, no uso do castigo físico nos estudantes. Era uma prática recorrente, mas os religiosos tinham o cuidado de delegar a tarefa a pessoas de fora da companhia, e não a aplicavam pessoalmente (CHAMBOULEYRON In DEL PRIORE, 2010).

Na escola, além da língua e do cálculo, também eram ensinados o canto e os instrumentos musicais, vistos como uma forma disciplinar de aprender os bons costumes, a doutrina e a inserção na vida religiosa (CHAMBOULEYRON In DEL PRIORE, 2010).

Em suma, o ensino jesuítico tinha por objetivo formar o modelo do homem cristão, utilizando para isto da autoridade no ensino, da correção moral,

³ A Companhia de Jesus foi uma instituição fundada pelo espanhol Inácio de Loyola no ano de 1540, na Europa. Formada por padres e irmãos designados de jesuítas, ocupa o posto de primeira congregação religiosa católica a ter atividade no Brasil, tendo chegado ao país em 1549 para desenvolver o trabalho de catequização dos índios e degredados. A companhia foi um dos principais instrumentos da Contra Reforma Protestante (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 172-174).

e dos valores pregados pela Companhia de Jesus. Entre os principais desafios dos jesuítas estavam o trabalho de aculturação linguística para palavras como Deus, Igreja e anjo. O ensino tinha como objetivo combater os “maus hábitos” dos indígenas nativos, como a poligamia, a antropofagia e a embriaguez pelo cauim. Havia uma demonização dos ritos tupis. Faltava na mentalidade jesuítica uma concepção mais ousada do papel da inteligência na vida social e das relações entre Metrópole e Colônia.

A primeira “escola de ler e escrever” no Brasil foi fundada em agosto de 1549, mesmo ano da chegada dos jesuítas, pelo padre Manuel da Nóbrega e outros membros da Companhia de Jesus. Por “escola de ler e escrever” entenda-se o ensino que ainda não era de um ideal democrático para toda a massa da população. Resumia-se a ensinar a escrever o nome. O plano educacional dos jesuítas consistia, em uma primeira fase, nos estudos elementares para o aprendizado do português, da alfabetização e da doutrina cristã (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

A criação do primeiro colégio no Brasil se deu na segunda metade da década de 1550, na Bahia, com a autorização do rei de Portugal, dom João III. Foi o Colégio dos Meninos de Jesus, que posteriormente adotou o nome de Colégio da Bahia. Nesses moldes, a educação foi, por muito tempo, uma função estritamente masculina, desde os alunos até os educadores, que eram os religiosos – como os jesuítas – e homens que estudavam e eram contratados como tutores pelas famílias de nível socioeconômico mais alto (CHAMBOULEYRON In DEL PRIORE, 2010).

A crítica ao modelo jesuítico teve grande lastro na pedagogia brasileira e divide os pesquisadores. É comum afirmar que essa matriz marcou a escola como espaço de caridade, e não de cidadania. A preocupação era incorporar os índios à vida civilizada, “tirando-os do estado de natureza por meio duma graduação mais ou menos sábia e complicada de aprendizagem” (CANDIDO, 2000, p. 228).

2.2 PERÍODO POMBALINO: REFORMAS NA EDUCAÇÃO

Após o período jesuítico, que acabou em 1759, com a expulsão dos jesuítas pelo dirigente político português Marquês de Pombal, surgiu a Reforma Pombalina⁴. Os colégios da Companhia de Jesus foram fechados, o que provocou uma grave crise nos seminários que se encontravam sob sua influência (SOUZA, 1997).

Tal movimento atingiu a educação brasileira e a portuguesa, bem como outras áreas. Por exemplo, a administrativa e a econômica, por meio de adaptações propostas por Marquês de Pombal, tendo em vista dinamizar a economia de Portugal e promover o desenvolvimento industrial e comercial do país (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2006).

No âmbito educacional, a Reforma Pombalina retirou da Igreja a responsabilidade do ensino, passando-a para o Estado. A educação agora deveria ser laica, e buscar fins científicos e práticos para que o país pudesse evoluir. A transferência da Corte para o Rio de Janeiro, feita por D. João em 1808, facilitou o desenvolvimento de pesquisas científicas e a abertura de instituições de ensino (SOUZA, 1997). A laicização da educação deixou o povo da 5ª Comarca, onde se localizava o hoje conhecido como estado do Paraná, praticamente desprovido de educação pública. Só continuaram a ter aulas aqueles que podiam arcar com o ensino particular (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

Com a mudança, houve a instalação da Imprensa Régia, mas na condição de monopólio do governo. Houve a publicação de diversas obras didáticas que contribuíram para o desenvolvimento da educação no país, como Arte da gramática da língua portuguesa, de Antônio José dos Reis Lobato, reiterando o dirigismo do Estado, nas suas mais diversas formas, sobre a educação. A escola superior e a imprensa dão-se as mãos nesse momento, com livros para a Academia Naval, a Real Academia Militar e os cursos de Medicina. Mas foi só a partir de 1821 que a censura e o monopólio estatal

⁴ Por Reforma Pombalina entendemos o período de 1759 a 1786, em que Sebastião José de Carvalho de Melo, o Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal d. José I, implantou reformas – incluindo as educacionais – que visavam adaptar Brasil e Portugal, com o fim de transformar o país europeu em uma metrópole capitalista (SECO; AMARAL, 2012).

foram abolidos, e houve a abertura para o funcionamento de novas tipografias (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

Com a transferência da Corte, D. João fundou uma escola médica, a escola de guerra, e fez a transferência da academia da marinha. Escolas e livros se cruzaram, não só com as traduções a que os professores recorriam, mas também com a produção de manuais didáticos. O número de escolas cresceu. Entretanto, a escola laica continuou sendo deficitária. Houve um desmantelamento do plano de educação como reflexo da expulsão dos jesuítas, e o ensino esparso prosseguiu sendo ministrado em forma de aulas avulsas (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

Esse processo de reforma escolar não trabalhou de maneira contínua com o modelo anterior, situação que se repete com as demais reformas educacionais no Brasil, como veremos nos próximos tópicos deste capítulo. Os processos civilizatórios⁵ são frágeis, e os comportamentos socialmente aceitáveis sofrem bruscas alterações com o passar dos anos, gerando até mesmo desconforto nas gerações posteriores. É comum olhar para a sociedade em que vivemos como se já tivesse sido criada da forma como opera hoje. Entretanto, é importante considerá-la como parte de um processo em que estamos inseridos, e buscar em suas origens para entender de onde certos costumes surgiram, e não apenas ignorá-los e substituí-los, o que é feito continuamente com os processos educacionais brasileiros (ELIAS, 2011).

No lugar de catequização, foram incluídas aulas régias, com disciplinas isoladas. Neste período, os professores eram responsáveis não só pelas aulas, mas também, frequentemente, pelo local onde elas seriam ministradas e pelos recursos pedagógicos que utilizariam (SECO; AMARAL, 2012. SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2006).

Nesse momento, o homem era o professor. Mais especificamente, os intelectuais, que eram sujeitos envolvidos na esfera política e que tinham participação nos grandes problemas sociais. Aos intelectuais eram recrutadas profissões como oradores, publicistas e professores, uma vez que eram os

⁵ Os processos civilizatórios são aqueles que envolvem o comportamento social e a expressão de emoções atrelados a uma estrutura particular de relações humanas designada de civilização. Por exemplo, a educação, o comportamento à mesa, hábitos de uma determinada época, e a atitude em relação aos sexos (ELIAS, 2011).

poucos que tinham instrução. Até hoje, a eles estão ligadas funções de caráter público e ao prestígio social (CANDIDO, 2000).

A aura que se instaurou ao redor dos homens intelectuais se dá em razão da ignorância do restante da população, como afirma Candido (2000): “Como tem poucos pares capazes de criticá-lo e superá-lo, a sua ciência lhe parece realmente infinita, abrangendo todas as coisas sabíveis” (p. 223).

Como a educação era escassa, bem como o acesso ao livros, houve falta de professores, manuais e livros para sustentar os novos métodos. A Coroa delegou aos pais, em algumas ocasiões, que pagassem os professores, visto que não conseguia arcar com os custos do salário. A educação pública foi, na verdade, privatizada em grande parte (SOUZA, 1997).

O ensino era disperso e fragmentado, com aulas que não conversavam entre si. Cada disciplina era vista como um conhecimento independente, que não necessariamente se ligava aos demais. O professor era visto como um especialista em um determinado assunto, como Filosofia ou Latim. Ainda hoje, nas escolas, há esta divisão de disciplinas, ministradas por diferentes professores, mas o conceito de interdisciplinaridade está mais presente na educação (SECO; AMARAL, 2012. SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2006).

O ensino escolar se tornou eloquente, retórico, imitativo, elitista e ornamental, voltado para a reprodução do patriarcado e da ordem colonial (SOUZA, 1997).

Indícios da elitização da instrução escolar e, ao mesmo tempo, do interesse que a mesma despertava na sociedade encontram-se nas assinaturas deixadas nos inventários coloniais. Examinando 163 inventários feitos em Mariana até 1822, num universo de 2582, identifiquei 103 inventariantes (63,2%) que conseguiram assinar o próprio nome. Considerando-se que os inventariantes, em sua maioria, pertencem às camadas proprietárias, conclui-se que entre estas era difundida a capacidade de assinar. [...] Os brancos, totalizando 149, preponderavam entre os inventariantes, enquanto os indivíduos de cor, negros e mulatos, sendo apenas cinco, eram uma minoria [...] (SOUZA, 1997, p. 356).

Quando as reformas estavam consolidadas, em 1818, apenas 2,5% da população masculina livre, em idade escolar, tinha aulas régias em São Paulo. Há fortes indícios de que essa situação se repetia por todo o país (SOUZA, 1997).

Em suma, o período pombalino extinguiu e negou totalmente o modelo educacional da Companhia de Jesus, trazendo uma reforma completa na educação brasileira. As instituições educacionais católicas deram lugar à escola laica; o ensino humanista e religioso foi substituído pela finalidade científica e prática na busca do desenvolvimento do Brasil; e os padres jesuítas deram lugar a professores ainda sem formação específica, que ministravam cada disciplina de maneira independente das demais. Em todas as mudanças, o que prevaleceu foram as dificuldades da Coroa para sustentar este novo sistema (SECO; AMARAL, 2012. SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2006; SOUZA, 1997).

2.3 A INFLUÊNCIA FRANCESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Durante o século XIX, mais especificamente nos anos que compreendem o Segundo Império (1840-1889), percebe-se a influência francesa nas escolas brasileiras, fator determinante para o seu desenvolvimento.

O primeiro estabelecimento de ensino secundário no Brasil foi o Imperial Colégio Dom Pedro II, fundado em 1837. O modelo de ensino adotado foi o das escolas francesas: católico, conservador e humanista⁶. Neste período, somente a elite brasileira tinha acesso ao ensino.

Por tratar de uma abordagem humanista, na escola francófila, o professor desempenha o papel de orientador dos alunos na busca única de cada um para a solução de problemas. Não cabe ao educador impor uma forma de resolução, evitando a fixação de respostas e a criação de hábitos por parte dos estudantes (NEVES, 2015).

Foi também a influência francesa na educação brasileira que abriu caminho para a entrada das mulheres no mercado de trabalho como professoras. Após o fim da Revolução Francesa e a ascensão da burguesia, houve a abertura do magistério para o sexo feminino. Nesse cenário, já se

⁶ Por abordagem humanista de ensino se entende as escolas que oferecem condições para que a criança possa se desenvolver com autonomia, pois cada experiência é entendida como única, variando de acordo com cada pessoa. O ambiente de ensino visa preparar o aluno para investigar e resolver desafios e problemas, e não apenas memorizar conhecimentos (MIZUKAMI, 2014).

invocava um dom das mulheres para o cargo, descaracterizando-a como profissional, sendo vista como vocacionada (RABELO; MARTINS, 2010).

A concepção do magistério como vocação e sacerdócio está atrelada à disposição de servir e ajudar o outro, a uma vocação nata, um dom. Desse modo, a luta por melhores condições de trabalho e por uma remuneração digna, por exemplo, acabam ficando à margem dos professores, que são vistos como profissionais somente em um segundo plano (ALVES, 2006): "O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, qualidades inerentes às mulheres" (ALMEIDA, 2009, p. 13). Além disso, a vocação também está ligada às mulheres como professoras, conceito que abordaremos ao longo do capítulo 4.

2.4 ESCOLA NOVA: MOMENTO DE TRANSFORMAÇÕES

No final do século XIX, desenvolveu-se o movimento da Escola Nova⁷ no Brasil. O país passava por um momento de transformações econômicas, políticas e sociais, com um acelerado crescimento das áreas urbanas em alguns estados. Entretanto, pôde-se perceber um atraso no âmbito intelectual do brasileiro. Resolveu-se investir em mudanças na escolarização como forma de continuar e acelerar o progresso da nação (NAGLE, 2001).

Rui Barbosa propôs uma reforma focada na escola primária, com o objetivo de modificar o modo tradicional de ensino, utilizado até então no Brasil. O foco foi dado à escola primária porque o analfabetismo do brasileiro era tido como o fator principal para a falta de cultura cívica e política (NAGLE, 2001).

Durante este período, principalmente nas primeiras décadas do século XX, quando o movimento ganhou força, havia a crença de que a transformação na sociedade poderia vir por meio do homem. E somente a escolarização poderia promover esse desenvolvimento. A multiplicação do número de

⁷ Por Escola Nova se compreende neste trabalho as ideias inseridas em 1882 por Rui Barbosa, conhecido principalmente por ser político, escritor, jornalista e advogado. Essas ideias se referem à necessidade percebida de investimentos na escolarização dos brasileiros, com o fim de fazer o país progredir politicamente.

instituições escolares fazia parecer que seria possível incorporar grandes camadas da população nas escolas (NAGLE, 2001).

Nesse novo contexto, a escolarização torna-se uma estratégia de sobrevivência. A escola passa a representar a possibilidade da ascensão social, de “ordem e progresso”, de desenvolvimento [...]. A própria população brasileira passa a reivindicar mais escolas. A crença na educação como único caminho para o crescimento econômico e intelectual da população, inserida dentro do contexto da modernidade, faz com que a educação se torne um bem capital (RÖSING; BECKER, 2005, p. 194).

Como a educação era idealizada como o motor que promoveria a transformação da sociedade, havia grande esperança depositada nos educadores. Foi esse o momento em que diversos deles se destacaram no país, principalmente com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁸, em 1932. Na ocasião, os professores eram encarados como os responsáveis por formular uma nova proposta pedagógica para o ensino no Brasil, além de serem os responsáveis por formar as pessoas que mudariam o país, de modo a construir uma sociedade de progresso (MENEZES; SANTOS, 2001).

O escolanovismo permaneceu ativo no Brasil até os anos 1960, e veio na contramão da maior parte das práticas em escolas públicas, que eram voltadas a um ensino tradicional (COSTA, 2007).

Foi também durante a Escola Nova que, no Brasil, houve a feminização do magistério (ver capítulo 2.3). As mulheres passaram a ser vistas como educadoras natas, pois ser professora era entendido como uma extensão de ser mãe dentro de casa, pensamento que norteia os brasileiros até os tempos atuais (TRINDADE, 1996).

A pedagogia da Escola Nova prezava pelo agrupamento de alunos de acordo com áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre, ao invés de modelos que deveriam ser progressivamente assimilados e imitados pelos alunos. Há a valorização das relações interpessoais, materiais didáticos ricos, e

⁸ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento redigido por 26 educadores, publicado em 1932, intitulado “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. O objetivo do documento era divulgar novas diretrizes para a educação brasileira, apontando os problemas enfrentados por ela e de que forma poderiam ser resolvidos. Os educadores iam contra as ideias da educação tradicional, que tinha uma concepção burguesa, e apoiavam a escolarização de todas as classes, além do aprimoramento na capacitação dos educadores.

um ambiente estimulante. As escolas passariam de um lugar disciplinado e silencioso a um ambiente movimentado, alegre, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 1991).

O escolanovismo também trouxe como característica a articulação do processo de ensino como mecanismo de desenvolvimento da ciência, ou seja, considerou o ensino como processo de pesquisa. A reformulação curricular foi outro aspecto de destaque desta escola. Institui-se que, nas primeiras oito séries, o ensino se desenvolvesse sob áreas de estudo. O conteúdo de aprendizagem foi diluído. (SAVIANI, 1991).

Para Saviani (1991), as consequências desse novo sistema de ensino foram negativas para as camadas populares, que frequentemente só tinham acesso ao conhecimento elaborado por meio da escola. Por outro lado, aprimorou a qualidade de ensino das elites (p. 22).

A Escola Nova foi enfraquecida com o advento da ditadura militar no país a partir de 1964. Mesmo assim, a Educação Nova – como também era chamada a Escola Nova – conseguiu continuar presente na formação dos professores durante este período, principalmente por já fazer parte da cultura escolar. Além da base científica trazida pela Escola Nova, a formação dos professores contou com a concepção tecnicista, que exigia o desenvolvimento de planejamentos como forma de dirigir com precisão o trabalho pedagógico (GONÇALVEZ; RANZI, 2012).

Deve-se ressaltar que a partir dos anos 1970, a escola pública brasileira passou a ser espaço exclusivo do segmento social economicamente desfavorecido. Eram as escolas para aqueles que não podiam dar uma educação melhor a seus filhos (GONÇALVEZ; RANZI, 2012).

A ditadura militar (1964-1985) impactou a remuneração dos professores. A categoria foi uma das mais atingidas na classe média pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006). Em 1967, por exemplo, o professor primário da rede estadual de São Paulo tinha salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo. Em 1979, 12 anos depois, a média baixou para 5,7 vezes. No Rio de Janeiro, os índices se repetem: de 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes

em 1960, e atingindo 2,8 vezes em 1977 (CUNHA In FERREIRA JR.; BITTAR, 2006).

Até hoje, apesar da percepção da ineficácia do sistema tradicional de ensino, ele não foi completamente superado nas escolas. No documentário *Pro dia nascer feliz* (2005), dirigido por João Jardim, diversas situações captadas evidenciam a fragilidade da aula expositiva, do conteúdo unificado, das hierarquias de temas. Cena após cena, o que se percebe são professores, de cinco regiões do Brasil, em meio a um processo disciplinador e de incomunicação, longe dos parâmetros de ensino e aprendizado (JARDIM, 2005).

É importante ressaltar que, durante a Escola Nova, também houve uma completa reformulação do ensino, desconectando-o dos modelos de escola anteriores. O escolanovismo conseguiu trazer as camadas populares às escolas, mesmo que a educação das elites ainda tenha ficado em vantagem sob diversos aspectos. Houve a segregação entre as classes, e as menos favorecidas economicamente começaram a ser associadas ao ensino público.

2.5 HISTÓRICO-CRÍTICA: ABERTURA PÓS-DITADURA MILITAR

A partir de 1979, o filósofo e pedagogo Dermeval Saviani desenvolveu no Brasil a chamada pedagogia Histórico-Crítica. A abertura democrática do país após o fim da ditadura militar permitiu que o método se desenvolvesse e entusiasmasse os professores, em especial os da rede pública.

Para Saviani (2012), a educação é necessária para o homem, pois este não se faz sozinho. A escola é o local que propicia a apropriação de um saber sistematizado, isto é, de um conhecimento consciente e elaborado.

A pedagogia Histórico-Crítica incentiva que o professor favoreça o diálogo com os alunos e também entre eles mesmos. O educador deixa de ser visto como a figura única detentora do conhecimento e passa a ser percebido como mais uma das ferramentas que auxiliam os alunos na busca pelo aprendizado. Percebe-se uma relação, aqui, com o escolanovismo, no que diz respeito ao papel do educador. Entretanto, a proposta Histórico-Crítica propõe

que o professor favoreça uma interação entre os estudantes ainda não sugerida nos sistemas de ensino anteriores (SAVIANI, 2012).

Uma das críticas que a perspectiva Histórica-Crítica faz ao escolanovismo é o uso irrestrito do livro didático, uma vez que nessa pedagogia ele é tratado como um material inquestionável, justo por hierarquizar o conhecimento, uma das marcas da corrente pedagógica que vingou no Brasil por grande parte do século XX. Em resposta, a Histórico-Crítica pede do professor que reveja seu lugar na sala de aula e na condução do conhecimento – o que não costuma ser fácil diante do peso que a Escola Nova ainda tem no cenário brasileiro. Para que essa barreira seja superada, é imprescindível que os professores desenvolvam uma leitura crítica em sala de aula, transformando a alienação em emancipação (SILVA, 2007).

Nesse caso, então, ler criticamente significa “questionar as evidências” a fim de rechaçar a lógica da dubiedade que prepondera em sociedade, agindo para enxergar, com lucidez, os dois lados de uma moeda, as diversas dimensões de um problema, as múltiplas camadas de significação de um texto (SILVA, 2007, p. 34).

Pode-se perceber traços da eficácia do que seria a metodologia Histórico-Crítica no Brasil em Ripley (2014), no livro de título controverso, mas causador de impacto nos meios educacionais brasileiros – *As crianças mais inteligentes do mundo: e como elas chegaram lá*: “As melhores aulas eram aquelas em que a professora arrastava as carteiras para formar um círculo e todo mundo trocava ideias sobre o livro” (p. 69). Ainda que a autora não se refira à corrente que fez escola no Brasil, sua reportagem sobre as escolas que mais se destacam no mundo, como a polonesa, a finlandesa e a sul-coreana, emulam, de alguma maneira, os princípios da corrente Histórico-Crítica (ver TABELA 1) e também do construtivismo.

Uma das críticas mais severas à escola, atualmente, é a da segregação das disciplinas, resultando na fragmentação do conhecimento. São valorizadas a memorização e a repetição, que resultam na mecanização e na previsibilidade. É a cultura da transmissão, e não da construção do conhecimento (RÖSING; BECKER, 2005). Nesse sentido, o ciclo da

metodologia e da pedagogia em questão não fechou, sendo um panorama possível e referendado na educação brasileira.

Não é possível falar em educação no Brasil sem mencionar Paulo Freire, educador, pedagogo e filósofo brasileiro que influenciou as professoras formadas durante o período histórico-crítico e cujo nome figura entre os dos brasileiros mais conhecidos e referendados do mundo. Entre seus principais estudos estão a alfabetização de adultos e a educação popular, expressas em obras icônicas como *A pedagogia do oprimido*. A proposta freireana de educação popular tem como um dos pontos de destaque a leitura de mundo por parte do educando-educador, expressão utilizada no contexto da educação popular, que considera que o educador também é educando (TERTO, 2008). Não cabe, no presente trabalho, detalhar as concepções de Freire, mas sim destacar que as teorias do autor têm forte relação com as principais características do período histórico-crítico e possuem grande influência até hoje na educação do Brasil.

Em síntese, percebe-se que, mesmo com a evolução do ensino do Brasil do sistema tradicional – ainda que em parte –, a vocação ao trabalho, ligada aos professores, permanece desde a escola jesuítica até os tempos atuais na sociedade brasileira.

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DA FIGURA DO PROFESSOR NO BRASIL

Modelo de ensino	Período (anos)	Figura do professor
Escola Jesuítica	1549-1759	Religiosos jesuítas, ligados ao sacerdócio, à vocação e ao papel de corretores morais.
Período Pombalino	1759-1786	Tutores do sexo masculino. Responsáveis por disciplinas isoladas e também por todos os recursos pedagógicos utilizados, incluindo o local das aulas. Ensino tradicional.
Escola Francófila	1840-1889	Sinônimo de orientador e criador de hábitos para os estudantes, não de memorização de respostas. Forte laço com a vocação.
Escola Nova	1882-1964	Figura da mulher começa a ser associada à profissão. Responsável por educar os homens do futuro. Ensino que ia contra o tradicional.
Histórico-Crítica	1979-atual	Professor visto como mediador entre os alunos e o conhecimento. Maior abertura à participação dos estudantes nas aulas.

FONTES: MIZUKAMI, 2014; SAVIANI, 2012; SECO, AMARAL, 2012; SHIGUNOV NETO, MACIEL, 2008; SHIGUNOV NETO, MACIEL, 2006; TRINDADE, 1996. Redação da autora.

Os cinco recortes feitos neste capítulo podem auxiliar no entendimento da constituição da imagem do professor – e posteriormente mais especificamente da professora – no Brasil, com algumas características que permanecem imutáveis desde a fundação das primeiras formas de ensino no país.

Com base nos autores utilizados, é possível perceber que os modelos convivem e conflitam. Há avanços, mas também o imperativo da repetição burocrática, da dificuldade em lidar com avanços, a resistência das instituições e as determinantes do imaginário, que tende a se impor, reafirmando a figura da professora mãe e sacerdotisa.

2.6 BREVE CARTOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ

A escola jesuítica (ver capítulo 2.1), primeiro modelo de ensino do país, chegou ao território do Paraná nos anos 1600. A primeira escola primária foi instalada em Paranaguá entre os anos de 1708 e 1741, na Capela de Nossa

Senhora das Mercês de Paranaguá. Desde a década de 1720 havia menções a professores que não eram jesuítas, e pediam licença para manter a escola pública de ler, escrever e contar. Eram homens letrados que disponibilizavam suas próprias casas para atividades pedagógicas (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

Com a expulsão dos jesuítas em 1758, o ensino ficou desestruturado. As escolas mantidas por ordens, não raro monásticas, dos beneditinos, franciscanos e carmelitas, não contavam com a mesma eficiência dos jesuítas, que permaneceram em Paranaguá por menos de 60 anos. A população com maior poder socioeconômico conseguia manter a educação por meio das aulas particulares com os chamados mestres de ler e escrever (ou mestres-régios). Os de menor poder aquisitivo ficavam reduzidos aos ensinamentos domésticos (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

O cenário começou a passar por alterações com a lei de 15 de novembro de 1827, na qual o Império regulamentou o ensino nacional. Todas as cidades, vilas e lugares mais populosos deviam ter escolas de primeiras letras. A Corte ficou responsável pelo ensino superior, deixando que o ensino secundário ficasse nas mãos de particulares. O primário, por sua vez, era responsabilidade das Províncias e foi praticamente abandonado. O resultado foi que apenas 615 alunos, dentre uma população de mais de 62 mil habitantes da Província do Paraná, frequentavam os cursos de primeiras letras (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

No final dos anos 1800, antes da ocupação do estado pelos imigrantes europeus, houve tentativas de criar colégios secundários públicos e particulares, em paralelo com as aulas avulsas – que eram financiadas pelo governo –, em Paranaguá e Morretes, no Litoral; Castro e Ponta Grossa, nos Campos Gerais. As aulas eram ministradas por um professor que oferecia uma ou mais matérias, segundo os interesses da comunidade e da administração pública, geralmente selecionado por meio de concurso. Entre as disciplinas mais comuns estavam latim, francês, inglês, aritmética, geometria e geografia. Nas escolas particulares, ensinava-se também história, alemão e português (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

Em 1846, foi introduzido o Licêo de Curitiba, destinado a uma clientela exclusivamente masculina, que posteriormente deu origem ao que conhecemos

hoje como Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto e ao Colégio Estadual do Paraná (anteriormente *Gimnasio Paranaense*). Após 30 anos, em 1876, reabriu os cursos sob o título de Instituto Paranaense, funcionando em conjunto com a Escola Normal (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001). Somente em 1922 a Escola Normal passou a ter suas próprias instalações, e foi separada do Ginásio Paranaense. A dissociação se deu em decorrência da propagação das escolas primárias paranaenses, seguida pela valorização dos cursos profissionalizantes (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

A denominação de Instituto de Educação do Paraná veio em 1946 com as alterações da Proposta Organizacional de Complexos de Ensino, que instalou uma nova realidade pedagógica, composta Jardim de Infância, Primário, Ginásio, Normal, Administração Escolar, Aperfeiçoamento e Atualização. Desde 1993, o estabelecimento é conhecido como Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, numa menção ao educador que marcou a vida paranaense na primeira metade do século XX.

Com o advento da Escola Nova, houve a disseminação das escolas primárias em um momento que foi chamado de “entusiasmo para a educação”. Foram alcançados, no Paraná, 15.101 alunos em 1917 e, em 1922, eram 34.676 estudantes nas escolas. Havia a crença de que o aumento do número de instituições escolares levaria à popularização do ensino e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da nação. Paralelo, houve a valorização do ensino secundário, com as Escolas Normais (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

Em 1916, eram dez grupos escolares e 25 escolas isoladas⁹ no Paraná. Aumentaram também o número de instituições particulares, como as escolas de imigrantes. As escolas particulares laicas faziam oposição às confessionais, como da confissão evangélica, presbiteriana e luterana, ligadas diretamente a sua comunidade religiosa. Mas o grande contingente das escolas confessionais era o das católicas, com número crescente de unidades. A expansão dos colégios católicos se deu, principalmente, a partir de 1895, com a chegada de congregações religiosas educacionais. Entre elas, as

⁹ As escolas isoladas ficavam pelos arredores das cidades, e funcionavam também como moradia do professor. Na falta de mobiliário, as crianças frequentemente se sentavam em tijolos, caixotes e outros móveis arranjos (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

congregações católicas femininas Irmãs de São José (1896), as Irmãs da Divina Providência (1903) e as Irmãs de Nossa Senhora de Sion (1906), e a congregação masculina Padres Franciscanos do Bom Jesus (1902). São instituições que têm prestígio na capital paranaense até os dias de hoje.

A preocupação com a formação de professores no interior do estado também esteve presente nesse período, com o objetivo de “formar o mestre de cada região, em sua própria região, de prevenir a evasão escolar e de criar os Cursos Normais Regionais” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 105).

Foi nessa época ainda de modernização que, em 1950, o Colégio Estadual do Paraná ganhou a sede em que opera até hoje, referência no ensino público do estado (CASTRO; POSSE, 2012). O projeto arquitetônico e educacional era inovador para a época da inauguração, quando era considerado o maior e mais moderno colégio da América Latina. Eram diferenciais da época a presença de salas de leitura e música, a biblioteca com grande acervo, o salão nobre, o auditório e o complexo esportivo.

Foi também nos anos 1950 que a prefeitura de Curitiba teve as primeiras iniciativas no âmbito educacional, que se consolidaram com a primeira Unidade Escolar do Município, em 1963. A partir de então, criou-se uma rede de escolas no intuito de que o município assumisse a educação primária, durante o governo do prefeito Ivo Arzua. Nessa rede, estavam a Escola Isolda Schmid, a Escola Nossa Senhora da Luz e o Grupo Escolar Papa João XXIII. As escolas não ensinavam somente a parte intelectual para as crianças. Eram espaços para grupos de interesse comunitário das donas de casa, para a merenda escolar, para grupos do setor agrícola, alfabetização de adultos e unidade sanitária para atender alunos, pais e mestres, remetendo à ideia da multiplicidade de funções da escola (ver capítulo 3.1) (COSTA, 2007).

Em 1975, a rede municipal passou a contar com um plano curricular único, elaborado pela Diretoria de Educação. Foi também neste ano que houve a implantação do Setor do Pré-Escolar. Houve a expansão da Rede Municipal, que levou atendimento a 25.756 alunos somadas todas as unidades instaladas. Em 1982, ano que caracteriza o fim do primeiro período das escolas municipais, o número de alunos atendidos passou para 46.792, com a criação de 78 novas unidades. Ainda é importante ressaltar que nesse primeiro período, de 1963 a 1982, a educação era comandada por mulheres de 25 a 30

anos, reforçando o estereótipo da mulher como educadora (ver capítulo 4) (COSTA, 2007).

3 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Com base em reportagens, entrevistas e artigos dos jornais *Folha de S. Paulo*, *Gazeta do Povo* e da revista *Veja* dos últimos 12 anos, podemos traçar um panorama geral da educação no Brasil. Os recortes¹⁰ foram previamente feitos pelo professor orientador deste trabalho, e depois passados por uma nova triagem feita pela orientanda, que selecionou os temas que apareceram com maior frequência. Foram utilizadas 24 matérias que datam de 2006 — data de início da coleta do material — a 2018, anos marcados pela queda nos índices de analfabetismo e aumento no ingresso nas escolas de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad).

O material foi escolhido por meio de uma seleção não-rigorosa, com objetivo de mostrar quais temas são mais recorrentes na mídia. Com essa seleção, é possível traçar os pontos dos desafios educacionais que são pertinentes às cinco perfiladas do livro, mostrando em quais pontos as vidas de todas se cruzam.

Mesmo que o impasse da universalização tenha sido quase vencido — 93,8% dos alunos têm acesso ao ensino fundamental segundo o Censo Escolar de 2016 —, ainda estão no debate questões como qualidade do ensino, avanços no aprendizado, evasão escolar e aplicabilidade dos saberes. A listagem a seguir revela as principais questões abordadas no período selecionado:

- A) **Avaliação:** Inadaptação das formas de avaliação que os professores fazem com os alunos. Ignora-se o novo modelo de pesquisas que chegou com a disseminação da Internet, e as avaliações permanecem da mesma forma há anos, sem atualizações (NETO, 2006);
- B) **Pedagogias:** Falta de pedagogias eficazes em sala de aula, com um ensino desorganizado. Os estudantes não são estimulados suficientemente a dominar conceitos básicos em

¹⁰ A seleção de reportagens foi feita com o viés da grande imprensa, na qual sabe-se que podem rondar questões políticas, voltadas aos interesses das empresas.

diversas disciplinas, o que os impede de progredir (OLIVEIRA, 2009);

- C) **Repetência, retenção e evasão:** Alto índice de repetência de alunos nas séries iniciais. Segundo a Unesco, 32% dos alunos da 1.^a série do ensino fundamental são repetentes. Na Argentina, são 10%; na Rússia, 1%; na Índia, 3.6%. Na 2.^a série, são mais 20% de repetentes. Isso significa que os conteúdos básicos não estão conseguindo ser passados: ler, escrever e calcular (IOSCHPE, 2006). Apenas sete países se saem pior que o Brasil nesse medidor, como Laos e Gabão. No ano de 2007, entre as pessoas com 15 e 64 anos, 74% eram semianalfabetas. (IOSCHPE, 2007). Esse índice é corroborado nas dificuldades dos alunos do 3.^o ano. Segundo dados da avaliação nacional de alfabetização de 2016, 55% dos alunos de 8 anos não sabem ler e fazer conta direito (SALDAÑA, 2017);
- D) **Alta rotatividade de professores e diretores nas escolas,** dificultando a construção de um processo pedagógico sólido. O perfil das escolas de São Paulo mostra que diretores com mais de seis anos na escola estavam em 45% das melhores escolas, contra 17% nas piores avaliadas. No número de professores, esse índice se manteve: 42% nas melhores escolas contra 27% nas piores (NALON, 2009);
- E) **Má formação de professores.** Há uma tendência dos alunos mais pobres a se direcionarem para os cursos de licenciaturas (GOIS, 2007). A formação acadêmica tem déficits, como poucas horas direcionadas a estágios e à prática, com ênfase maior somente nas teorias (*Folha de S. Paulo*, 2013). Além disso, a universidade não consegue suprir a educação falha no ensino básico (FARIA, 2013);
- F) **Insatisfação salarial.** Se duas pessoas se formarem em Matemática, por exemplo, o que virar professor ganha, em média, R\$ 3.846,40, contra R\$ 7.325,10 de quem seguir carreira em tecnologia ou pesquisa. O professor ganha pouco mais da metade (52,5%) do salário do restante dos outros profissionais

com o mesmo diploma. Em 2015, a remuneração dos professores era de apenas 1/3 dos profissionais que trabalham fora de sala de aula (SALDAÑA, 2017);

- G) **Má distribuição de recursos e gestão.** O investimento público por estudante universitário (R\$ 20.690), em 2011, era cinco vezes maior que com o estudante da educação infantil (R\$ 3.778) (FRAGA, 2013);
- H) **Infraestrutura.** Apesar de muito criticada no Brasil, a falta de tecnologia e outros materiais que auxiliem na educação dos estudantes é apenas parte do problema (GOIS, 2007; LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). A Finlândia ocupa a primeira posição no teste Pisa¹¹ e investe bem menos em tecnologia que outros países, como Noruega e Estados Unidos (RIPLEY, 2013).
- I) **Multiplicidade de funções da escola:** apesar de não ser uma questão recorrente na pauta jornalística, a multiplicidade de funções da escola se mostra relevante na bibliografia lida. Desde o período jesuítico, a educação se dá como uma extensão da casa, com ensinamentos que vão de etiqueta à cozinha. Como a transição entre as escolas no Brasil fez com que os processos ficassem inconclusos, o legado deixado é que, até hoje, os objetivos da educação escolar não são claros e prejudicam professores e estudantes.

Na sequência, serão destacados três temas emergentes em meio aos demais que monopolizam o debate educacional brasileiro: infraestrutura; má formação de professores e a questão salarial. Esses temas selecionados apareceram com maior frequência na seleção feita, entendidos como os mais relevantes. Foram aprofundados de maneira a auxiliar no roteiro de perguntas desenvolvido para as entrevistas das professoras selecionadas para o livro-reportagem. O objetivo foi de confirmar se eram temas pertinentes de acordo com a visão das educadoras, e se eram observados nas escolas em que elas

¹¹ A sigla Pisa designa *Programme for International Student Assessment*. Esta avaliação é aplicada em 43 países para estudantes adolescentes com o objetivo de avaliar seu aproveitamento escolar (RIPLEY, 2014, p. 31).

trabalham. Também ganhou destaque a multiplicidade de funções da escola por conta da relevância na bibliografia lida.

3.1 MULTIPLICIDADE DE FUNÇÕES DA ESCOLA E INFRAESTRUTURA

Assim como a professora se tornou a extensão da mãe durante o escolanovismo (ver pontos 1.4. e 2.1.), a escola se tornou a extensão da casa. Passa a ser obrigação dos colégios, a partir de meados dos anos 1950, não apenas o Português e a Matemática, bem como outras disciplinas, mas também a educação sobre como usar o banheiro e utensílios domésticos, como o fogão (COSTA, 2007).

No entanto, a escola só poderia cumprir o seu papel se a educação doméstica cumprisse a sua finalidade: o estabelecimento dos princípios morais. “Se for preciso escolher”, escrevia o articulista da *Revista Popular*, na edição do dia 20 de janeiro de 1859, “antes educação do que instrução, antes moralidade do que sciencia (sic), antes fazermos homens de bem do que sabichões.” (MAUAD In DEL PRIORE, 2010, p.150).

Até hoje, no Brasil, as escolas são vistas como responsáveis por um papel muito amplo na educação dos estudantes. No livro *As crianças mais inteligentes do mundo*, a jornalista norte-americana Amanda Ripley discorre sobre o papel das escolas nas nações com mais alto desempenho na prova Pisa. Sem a intenção de fazer uma comparação com a realidade brasileira, ainda assim é relevante destacar que o teste mostrou que a sociedade dos países com melhor desempenho – como a Finlândia, que ocupou a primeira colocação no ranking – vê de forma óbvia qual é a finalidade das escolas, que é objetiva e, inclusive, não abrange nem mesmo os esportes (RIPLEY, 2014).

O acúmulo de funções das professoras e o pouco tempo para realizá-las explicam por que a organização do tempo se tornou uma grande preocupação para professoras do ensino fundamental, condicionando-as a um estresse incessante (SILVA, 2007). É necessário que se tenha objetivos claros sobre o que ensinar – o que se chamava de programa de ensino. Nos países desenvolvidos ainda responde por esse nome (OLIVEIRA, 2009).

Para a maioria dos docentes, esse estilo frenético de vida imposto pela maneira como funciona a educação no Brasil não é percebido como fator preponderante sobre os problemas educacionais. A culpa recai sobre a falta de

estrutura na escola e de recursos financeiros para investimento em material didático (SILVA, 2007).

Os livros didáticos, por sua vez, também fazem parte do problema da educação, mas não o esgotam. A monotonia e a precariedade dos ambientes escolares, bem como professores despreparados e desassistidos (ver capítulo 3.2.), não contribuem para uma formação ideal dos alunos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Os desafios relacionados à infraestrutura são apenas parte do problema. Os Estados Unidos e a Noruega, por exemplo, investem bem mais em tecnologia e estrutura que a Finlândia, e é esta última que ocupa o primeiro lugar no ranking estabelecido pela avaliação Pisa (RIPLEY, 2013).

O uso de computadores nas escolas não melhorou o desempenho dos estudantes em Matemática e Português segundo um exame feito pelo MEC (Ministério da Educação). Uma das explicações para isso seria que a implantação da tecnologia, sem um profissional adequado e preparado para orientar o aluno no uso do computador, não basta (GOIS, 2007).

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise da formação de professores não se trata de uma comparação pura e simples com outras nações, mas traz à tona uma discussão emergente, na qual é importante fazer paralelos com outros países. Um dos métodos utilizados é o teste Pisa, que deve ser relativizado, mas ajuda a compreender o panorama em que o país está inserido.

No Brasil, alunos mais pobres e oriundos da escola pública, nem sempre as melhores, são os que mais se candidatam a trabalhar com educação, movimentando um círculo do vício nas fragilidades educacionais do país. Existe uma tendência dessa classe socioeconômica a se direcionar para os cursos menos concorridos nas universidades, como as licenciaturas (GOIS, 2007).

Apesar de os professores se sentirem desprestigiados, o magistério representou para muitos uma ascensão social. Carlos Alexandrino Vieira começou a trabalhar aos seis anos com o pai, que vendia pipoca em porta de escolas. Concluiu o ensino médio com 25 anos.

[...]. José Carlos de Araújo, 53, teve histórico semelhante. Filho de empregada doméstica, migrou da Paraíba para o Rio com a mãe, mas foi criado pelos tios (GOIS, 2010).

A maioria dos cursos de magistério recebe apenas estudantes de classe média baixa que optam pela sala de aula. São elas, sem grande preparo, que darão aulas na rede pública, estabelecendo um círculo vicioso de carências educacionais e ausência de conteúdos que garantiriam competitividade aos educandos (*O Estado de S. Paulo*, 1997, p. 7, In FERREIRA JR.; BITTAR, 2006). Segundo a prova Pisa em 2015, feita em mais de 50 países, os alunos que queriam se tornar professores tinham pouca habilidade em matemática e leitura se comparados aos que pretendiam seguir outras carreiras. No Brasil, a média dos resultados em matemática entre estudantes que querem se tornar professores foi de 354 contra 390 de alunos que pretendem seguir outras carreiras. Em leitura, a média foi de 382 para alunos com interesse na docência e 427 em outras áreas (OECD, 2018).

Os dados do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) 2011 mostram que os concluintes dos cursos de licenciatura obtêm notas inferiores aos dos cursos de engenharia e tecnologias na prova de formação geral. Isso mostra que a defasagem na educação básica desses alunos que já obtinham menor desempenho nos ensinos fundamental e médio não é corrigida ao longo dos quatro anos da faculdade (FARIA, 2013).

É importante ressaltar que somente em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabeleceu prazo de dez anos para que todos os professores do ensino fundamental tivessem diploma. A lei não foi cumprida e somente 13 anos depois, em 2009, foi aprovado o projeto que tornou obrigatório que os professores do ensino básico tenham formação universitária e licenciatura (FRANCO, 2009).

Os estágios ocupam, em média, apenas 10% da carga horária na graduação para formar professores. Sem contar que 24% dos que estão em sala de aula não fizeram curso universitário (*Folha de S. Paulo*, 2013). Doug Lemov, diretor de uma rede de escolas nos Estados Unidos e autor do livro *Aula Nota 10*, ressalta que o conhecimento teórico é importante, mas que só isso não transforma alguém em um bom professor. São necessárias técnicas

para fazer boas perguntas, inspirar crianças e manejar uma sala de aula (GOIS, 2010). “Quem faz pedagogia no país estudou sobre educação, mas não é um profissional preparado para enfrentar a sala de aula. O mesmo vale para as licenciaturas.” (VELASCO In FRAGA, 2016, p. B1).

Para a pesquisadora e presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE), Bernadete Angelina Gatti, a crise na formação dos professores se deve ao conteúdo prevalecer sobre as metodologias de ensino e na dissociação dessas metodologias de conteúdos curriculares. O Conselho Nacional de Educação (CNE) concluiu com pesquisas realizadas desde 2011 que é inevitável uma reformulação nos cursos de licenciatura. A resolução deve entrar em vigor em julho de 2018, propondo a base curricular nacional para formação de educadores. Assim, as licenciaturas deixam de ser apenas um complemento ao bacharelado, e ganham projeto político e pedagógico próprio. “A licenciatura de biologia estava formando biólogos e não professores do ensino médio. Não havia disciplinas de psicologia nem de avaliação educacional.” (GATTI In PIERRO, 2018).

Na contramão do Brasil, a Finlândia tem um curso para professores que equivale a um mestrado, com cinco anos e meio de formação. Não é intenção fazer uma comparação entre os dois países, que possuem tamanho, população, cultura e clima extremamente diversos, apenas mostrar o diferente enfoque do curso finlandês: pensar o campo de maneira mais científica, com base em evidências do que realmente funciona dentro da sala de aula. A Finlândia nos ajuda a entender a entender o papel do professor que se reformula, e encontra formas para explicar o conteúdo. No Brasil, como corrobora a pesquisa feita por Bernadete Gatti e Marina Munis Rossa Nunes, pelas fundações Victor Civita e Carlos Chagas, os conhecimentos teóricos são os que ocupam a maior parte dos cursos (LOPES, 2013).

Trazendo a comparação para países mais próximos do Brasil, alunos chilenos e cubanos vão melhor que brasileiros na escola apesar da baixa renda per capita em Cuba, por exemplo. O economista e professor da Universidade Stanford, Martin Carnoy, atribui o resultado no despreparo para ensinar e a falta de controle nas atividades dos estudantes. Mesmo considerando que o modelo cubano não pode ser simplesmente transposto, principalmente pelo país viver sob uma ditadura, Carnoy (2009) afirma que:

Os professores no Brasil estudam muito linhas de pedagogia e menos como ensinar. Podem esquecer tudo aquilo de Paulo Freire, um amigo. Devem ler sua obra como exercício intelectual, mas queremos que professores saibam ensinar (FRIAS; BENCINI, 2009).

Prova de que a boa formação dos professores tem grande interferência na educação é o Colégio Bandeirantes, localizado na Zona Sul de São Paulo. É classificado como o segundo melhor colégio do país, de acordo com o jornal *Folha de S. Paulo*, com base em dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O diretor-presidente da escola, Mauro de Salles, afirma que um dos segredos dos bons índices é o investimento feito nos educadores. Dos 143 professores, 28 são mestres, 12 cursavam o mestrado na época da reportagem e dez são doutores (BEDINELLI, 2008).

Estudos feitos no Tennessee e em Dallas mostraram que, se alunos de capacitação média forem entregues a professores que estão entre os 20% mais competentes de sua profissão, terminam se posicionando entre os 10% de estudantes com melhor desempenho; caso os professores que os ensinam venham dos 20% menos competentes, os alunos terminam entre os 10% de pior desempenho (THE ECONOMIST In FOLHA, 2007, p. C12).

Em entrevista à *Folha de S. Paulo*, Amanda Ripley corrobora a necessidade da boa formação para os professores como forma de obter sucesso na educação de uma nação (MAISONNAVE, 2013).

Anos de pesquisa têm mostrado o que, no fundo, já sabíamos: o professor é o fator intraescolar mais importante na educação. Alguns países concentram toda a energia no recrutamento, treinamento e aprimoramento dos professores. Esses países são poucos e distantes entre si, mas apreciam ter sistemas mais justos, com crianças mais inteligentes (RIPLEY In MAISONNAVE, 2013, p. A14).

Em contrapartida à realidade brasileira, a Coreia do Sul contrata professores de ensino básico entre os 5% de formandos com melhor desempenho, Cingapura e Hong Kong entre os 30% de melhor desempenho (THE ECONOMIST In FOLHA, 2013). Na Finlândia, aqueles que querem se tornar professores têm um árduo caminho a ser traçado. Pode-se comparar a competição para se tornar educador no país europeu com a disputa por uma vaga nas faculdades de Medicina no Brasil.

Ademais, depois que os educadores já estão nas escolas, é fundamental investir em treinamento. Cingapura prevê cem horas de treinamento a cada ano para os professores. No Japão e na Finlândia, professores visitam classes de colegas e planejam a aula juntos. Em Boston, os cronogramas de aulas são montados também com o objetivo de fazer com que professores tenham períodos de folga em comum e possam planejar as aulas juntos (THE ECONOMIST In FOLHA, 2007).

Dados do Pisa 2015 mostram que pelo menos três elementos são comuns a todos os países que obtiveram os melhores resultados na prova. São eles: um longo período de prática em sala de aula durante a formação, oportunidades de desenvolvimento profissional como workshops organizados pelas próprias escolas, e mecanismos de avaliação dos professores, com foco em sua contínua melhoria (OECD, 2018).

3.3 A QUESTÃO SALARIAL

Os baixos salários pagos à categoria do magistério figuram entre os temas clássicos da educação. O aumento salarial é visto como chave para reverter o desprestígio da carreira do docente. Em 2015, professores recebiam um terço do salário médio de profissionais com a mesma formação, mas que trabalham fora da escola (SALDAÑA, 2017).

Se a carreira do professor fosse mais bem remunerada, mais jovens a escolheriam. Quando se fala em salário de professor, há desigualdades de acordo com o estado ou o município. Existem áreas disciplinares (*sic*) em que os professores dão muitas aulas e isso garante um salário um pouco melhor. Outras disciplinas, porém, são dadas uma ou duas vezes por semana, como inglês, sociologia e filosofia. Nesses casos, o salário baseado em hora/aula é baixo. É preciso repensar o aproveitamento dos professores nas escolas. Em Cuba, há professores com formação interdisciplinar que podem dar aulas de história e de sociologia. Há professores que dão aulas de matemática e física. Em outras situações, os professores poderiam ser aproveitados em projetos temáticos. Isso implica mudar a forma de contratação e a própria estrutura curricular da escola (GATTI In PIERRO, 2018, *online*)

Países em que o salário dos professores é mais alto têm, em média, um maior número de estudantes que desejam se tornar professores. Nesses

países, o número de garotos e garotas querendo se tornar professores é mais equilibrado, enquanto em todos os outros o número de meninas que desejam seguir carreira na docência é bem maior (OECD, 2018).

Entretanto, uma melhor remuneração que seja isolada de outras medidas para incentivar a educação já foi comprovada como sendo insuficiente a partir de pesquisas e medidas implantadas. Um exemplo é o fracasso do sistema de bônus implantado em 2008 na rede estadual de São Paulo durante o governo José Serra. As escolas que progrediram no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) – o indicador de qualidade do estado calculado a partir de avaliação feita pelos alunos em português e matemática – recebiam a bonificação. Em 2018, 83% das escolas estaduais receberam esse bônus, com um total de 189 mil servidores contemplados (SALDAÑA, 2018).

De acordo com o Censo da Educação Básica 2017, 15,7 % dos alunos do 5.º ano não sabem o básico em matemática e 9,3% em português; no 8º ano, os índices sobem para 23,2% e 20,1% respectivamente; no ensino médio, a situação se agrava com 46,8% dos alunos sem conhecimentos básicos em matemática e 30,4% em português. “O bônus não tem sido capaz de promover melhorias sustentáveis. Muitas escolas avançam em um ano, ganham bônus e depois caem. A falha é apontada desde 2014.” Entre 2008 e 2016, mais de 40% das escolas tiveram quatro avanços e quatro retrocessos (SALDAÑA, 2018).

Outro exemplo é a melhora na remuneração proporcionada pelo antigo Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério: enquanto o salário dos professores aumentou, despencaram as notas dos alunos nos exames nacionais conduzidos pelo Ministério da Educação (IOSCHPE, 2007). Entre os países participantes do Pisa em 2015, a mudança no salário dos professores não se mostrou relacionada a melhorias na performance dos estudantes. A única variável que mostra algum tipo de associação com essa melhoria é a autonomia das escolas na contratação e demissão de professores (OECD, 2018). Em outras aferições e fontes, aparecem determinantes para o êxito das escolas, a dizer: a baixa rotatividade do corpo docente, liderança da direção, participação dos pais, envolvimento com a comunidade e vida cultural.

Em contrapartida aos defensores de que o aumento do salário dos professores vai promover melhorias instantâneas em sala de aula está o especialista em economia na educação, com mestrado pela Universidade Yale nos Estados Unidos, e autor do livro *A Ignorância custa um mundo – o valor da educação em desenvolvimento no Brasil*, Gustavo Ioschpe. O autor, que é polêmico e divide opiniões por ser considerado um defensor dos princípios neoliberais na gestão educacional – numa oposição ao sistema de ensino público –, aponta que não há relação entre os males da escola brasileira e a escassez de dinheiro em sala de aula. Inclusive, afirma que o salário dos professores não é baixo (IOSCHPE, 2007).

A má remuneração dos professores seria um mito por duas principais razões ainda segundo o controverso autor. A primeira delas é que não faz sentido comparar o salário dos professores no Brasil com o salário de professores de países com renda dez vezes maior que a brasileira. A comparação apropriada a se fazer é do salário dos professores em relação à média nacional. “E nessa conta os docentes brasileiros aparecem numa situação mais favorável: enquanto eles recebem salário 56% maior que a média nacional, nos países mais ricos a remuneração dos professores é 15% menor.” (IOSCHPE, 2007, p. 96) O segundo engano é comparar o salário dos docentes com o de outras categorias, desconsiderando diferenças entre as jornadas de trabalho, férias e aposentadoria (IOSCHPE, 2007). A pesquisa do autor interessa ao trabalho como fonte estatística, e não de análise do discurso.

Na contramão de Ioschpe, Mito (2013) faz a comparação do piso salarial dos professores, que era de R\$ 1.567 na época, com outros países latino-americanos: o Brasil fica atrás de México e Argentina. Considerando a mesma jornada de trabalho de 40 horas semanais, e um valor anual em dólares ponderado pelo custo de vida, um professor no Brasil ganha quatro vezes menos que um alemão ou um dinamarquês. Em média, um engenheiro civil ganha mais que o dobro que um professor de educação básica na rede pública (MIOTO, 2013). A remuneração não necessariamente está relacionada com o desempenho dos alunos, mas corrobora a ideia de profissão vocacionada, ligada ao sacerdócio – o que pode enfraquecer a reclamação da categoria quando ao salário.

4 AS MULHERES COMO EDUCADORAS

Neste capítulo, veremos como se deu a inserção das mulheres no mercado de trabalho da educação no Brasil. Como vimos no capítulo 2, a educação era exclusivamente masculina antes da influência do fim da Revolução Francesa e ascensão da burguesia. Por muito tempo, os educadores eram exclusivamente homens: os religiosos jesuítas e também os tutores contratados por famílias com melhores condições financeiras (RABELO; MARTINS, 2010).

Durante a Escola Nova, as mulheres começaram a lecionar por duas principais razões. Havia falta de mão de obra para o magistério, uma formação que era pouco procurada pelos homens em função do baixo salário. Unido a esse motivo estava o discurso machista da sociedade patriarcal brasileira que impõe que a mulher como mãe é a responsável pela educação dos filhos. Desse modo, se encaixaria na figura de professora (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

A inserção da mulher no mercado de trabalho tem impacto direto na forma como as escolas e a educação foram constituídas no Brasil, e resultam diretamente em como a figura das professoras é percebida até hoje, principalmente ligada à vocação (ver ponto 2.3). A desvalorização e a subjugação feminina no campo profissional permaneceram mesmo com sua inserção no mercado de trabalho (RABELO; MARTINS, 2010).

Hoje, as professoras lideram o ranking das profissões ocupadas por mulheres, com 2,3 milhões no Brasil. A maioria fica na Região Norte (1,7 milhão), seguida da Região Sudeste (992.942 mil) e Nordeste (577.460 mil). Dentre os estados com maior número de professoras figuram São Paulo, (555,1 mil), Rio de Janeiro (229,2 mil) e Minas Gerais (168,9 mil)¹². Os dados corroboram a forte presença da mulher na profissão.

¹² As informações são do Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS 2016), e foram enviadas para a autora em formato de release e tabela no Excel pela assessoria do Ministério do Trabalho.

4.1 VOCAÇÃO EM DUPLA JORNADA

Durante a Escola Nova, pedagogia que permaneceu hegemônica até o início da ditadura militar, nos anos 1960, a imagem da mulher como professora ganhou força. Antes disso, a educação era um espaço tomado exclusivamente por homens (ver capítulo 1).

Ser professora ficou conectado à vocação e ao sacerdócio, mais do que a uma profissão, uma vez que a mulher era culturalmente vista como mãe: aquela que é responsável por educar (TRINDADE, 1996).

As ideologias, ou seja, as mentiras que parecem verdades constituem condicionantes extremamente poderosos que agem sobre a mentalidade e o imaginário dos professores. A ideologia da missão, a ideologia do dom e do sacrifício, a ideologia da tia que expressa só amor e carinho etc circulam fortemente nos territórios do magistério, desviando os professores das discussões de cunho político-econômico, além daquelas relacionadas à infraestrutura material para a produção sobre a ideologia da pressa, que surge do ritmo acelerado da sociedade contemporânea e que também está imbricada na questão das múltiplas funções exercidas pela mulher professora. (SILVA, 2007, p. 60).

Foi imposta à identidade feminina ser a responsável pela formação dos homens que seriam o futuro da nação. Isso foi talhado como uma vocação natural para aquelas que cursavam o magistério, por se tratar de uma extensão da tarefa que lhe foi imposta dentro de casa (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Como o magistério era visto como uma extensão da maternidade, cada aluno era visto como um “filho espiritual” da professora. Assim, a docência poderia ampliar e até sublimar a função feminina, sendo um trabalho de entrega, amor e doação daquelas mulheres vocacionadas para tal papel (LOURO In DEL PRIORE, 2015).

Assim como no restante do país, em Curitiba, capital do Paraná, recorte espacial deste trabalho, a figura da mulher instruída para aperfeiçoar o marido e educar os filhos era ressaltada na sociedade, incluindo nos periódicos. Mesmo na batalha entre os jornais positivistas e católicos conservadores, a opinião sobre essa questão era unânime: os papéis definidores da feminilidade eram os de esposa, mãe e dona de casa. Os jornais

de Curitiba seguiam a tendência das demais capitais no Sul considerando esse quesito (PEDRO In DEL PRIORE, 2015).

Percebe-se esta visão das mulheres como professoras nas palavras do educador Lysimaco Ferreira da Costa¹³:

Portanto, é fatal e promissor: à mulher paranaense está reservada a nobre missão de assegurar aos escolares uma educação racional e de lhes ministrar o mínimo de conhecimentos concretos e úteis e que os inicie na ida laboriosa e fecunda, e que torne cada paranaense um fator real do progresso brasileiro. Ninguém mais apto que a mulher para o exercício de tão nobres misteres e a formação da mulher mestra deve ser o objetivo primordial das nossas Escolas Normais. (COSTA, 1923 ¹⁴apud TRINDADE, 1996, p. 82).

Foram associadas ao magistério características tipicamente femininas, como a paciência, a afetividade, a minúcia e a doação. Essas características se vinculam à tradição religiosa da atividade, reforçando a ideia de que ser professora era mais ligado a um sacerdócio (ver capítulo 1.3.) do que a uma profissão (LOURO In DEL PRIORE, 2015). A ligação ainda presente com a escola jesuítica – professores com o papel de corretores morais – pode ser percebida em um trecho de Del Priore (2015): “Supõe-se também que essa educadora exerça uma função corretiva sobre aquelas crianças tidas como desviantes ou inadaptadas” (p. 472).

Quando os deputados regulamentaram o ensino das “pedagogias”, a nomeação das mestras dos estabelecimentos era dada às senhoras “que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar” (LOURO In DEL PRIORE, 2015, p. 444).

¹³ Lysimaco Ferreira da Costa foi um importante educador paranaense, nascido em 1º de dezembro de 1883. Entre suas atuações, estão as direções do Ginásio do Estado, da Escola Normal e da Escola Agrônômica do Paraná. O educador também foi um dos responsáveis pela fundação da Escola Agrônômica da Universidade Federal do Paraná, atuais setores de Ciências da Terra e Medicina Veterinária (FERREIRA, 2006, p. 265-266).

¹⁴ A citação se encontra no documento Bases Educacionais para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná, que foi assinado pelo importante educador paranaense Lysimaco Ferreira da Costa.

Tudo foi muito conveniente para que se constituísse uma imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc (LOURO In DEL PRIORE, 2015, p. 450).

Contrariando a ideia de um talento especial como indispensável para um bom professor, a vice-reitora do Teacher’s College – o maior centro de formação de professores nos Estados Unidos – afirmou em uma entrevista para a *Folha de S. Paulo*, em 2013, que apenas 10% do sucesso na carreira provém do talento, enquanto os outros 90% são decorrentes da persistência (RIGHETTI, 2013).

Ademais, colocar a mulher neste mercado de trabalho solucionava diversos problemas. Resolvia a falta de mão de obra para o magistério, que era uma formação pouco procurada; e justificava o baixo salário¹⁵, uma vez que as mulheres não deveriam nem precisariam ganhar mais que os homens, que deviam ser os mantenedores da casa. O exercício do magistério contribuía para a base machista da sociedade patriarcal brasileira (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Com isso, a desvalorização da profissão foi aumentando, junto com a justificativa de que a mulher deveria ter o “dom” para o magistério e, assim, seu salário (que já era pequeno) poderia ser menor, até porque esse dinheiro não seria para sustentar a família, pois caberia ao homem essa função (RABELO; MARTINS, 2010, *online*).

O trabalho feminino era ainda percebido como transitório. Era aceitável para moças solteiras somente até antes de casarem. Depois disso, a missão de esposa e mãe as chamava, e essa ocupação como docente deveria ser abandonada. Era aceitável também para as mulheres “solteironas” e para as viúvas (LOURO In DEL PRIORE, 2015).

Uma das justificativas dadas para a baixa remuneração era de que as mulheres trabalhavam apenas um período, para que no outro pudessem se dedicar a suas outras funções. “A incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional foi, (e continua sendo!) uma das

¹⁵ É difícil quantificar e precisar os salários das professoras no início do período das Escolas Normais por conta da falta de informações sobre esse assunto, além da dificuldade em tratar de salários em um país de cultura inflacionária.

construções sociais mais persistentes” (LOURO In DEL PRIORE, 2015, p. 453-454).

4.2 O MAGISTÉRIO COMO ESPAÇO FEMININO

Para dar aulas, bastava para as mulheres que completassem o magistério, uma formação insuficiente para a função de educar. A entrada da mulher no mercado de trabalho não foi sinônimo de sua entrada nas universidades, que permaneceram sendo espaços masculinos (TRINDADE, 1996, p. 83). Segundo o Censo da Educação Superior de 2010, dos 345 mil professores universitários em exercício, 154 mil eram mulheres, o que representa menos de 45% do total de professores.

[...] a representação de que a mulher estaria sempre associada à afetividade, com um déficit no raciocínio. Já o homem teria o domínio do saber técnico-científico, saber este tão valorizado em nossa sociedade. As profissões também seriam escolhidas de acordo com essa diferenciação: as profissões consideradas movidas pela emoção seriam próprias das mulheres e as ligadas à inteligência seriam patrimônio exclusivo dos homens (RABELO; MARTINS, 2010, *online*).

A primeira Escola Normal no Brasil, assim chamado o local onde ocorriam as aulas do magistério, foi inaugurada em 1836, em Niterói (RJ). A popularização dessas escolas se deu devido a ser praticamente a única opção de formação profissional para moças de classe média, visto que todas as outras ocupações eram permitidas somente aos homens (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Em algumas regiões de forma mais marcante, outras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério” – também observado em outros países –, fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades para os homens (LOURO In DEL PRIORE, 2015, p. 449).

Foi observado, ainda nas primeiras décadas de funcionamento das escolas normais, a partir de 1835, que 70% do total de funcionários encarregados do ensino no Brasil eram mulheres. Isso reforçava a tendência de que as elas teriam que começar a lecionar para os meninos, e não somente

para as meninas, como acontecia até então. Desse modo, algumas regras foram implantadas. Para as aulas do sexo masculino, só poderiam ser nomeadas normalistas com 23 anos de idade ou mais, e lecionando para meninos de, no máximo, 10 anos. Era uma forma de salvaguardar a sexualidade tanto dos meninos quanto das professoras (LOURO In DEL PRIORE, 2015).

Mesmo a escola sendo predominantemente feminina, a maior parte dos diretores e inspetores eram homens. A hierarquia doméstica, com os homens controlando o sistema e as mulheres dentro das salas de aulas, era mantida (LOURO In DEL PRIORE, 2015).

Os homens que se dedicavam à educação, no decorrer do século XX, apresentavam facilidades de promoção na carreira do magistério e no sistema educacional em geral. Já as mulheres tinham uma ascensão profissional muito difícil, o que as fazia continuar na carreira de professora primária por longo tempo (RABELO; MARTINS, 2010, *online*).

Em suma, a abertura que as mulheres ganharam ao trabalhar fora de casa só se deu por conta da conciliação das funções de professora às tarefas domésticas. A mulher continuou não sendo educada para um desempenho profissional, sem acesso às universidades. E os homens se distanciaram das salas de aula, passando a ocupar os cargos de chefia nas escolas (RABELO; MARTINS, 2010). A "feminização" da profissão, numa sociedade de contornos patriarcais, os empurrou para outros postos de trabalho, ainda que dentro do ensino.

4.3 MAGISTÉRIO: UMA SOLUÇÃO PARA AS SOLTEIRAS

O magistério também estava diretamente relacionado às mulheres solteiras, com 30 anos ou mais. Encaradas como velhas demais para casar, as "moças feias" encontravam no magistério a única saída para serem aceitas na sociedade. Ser professora era encarado como uma forma de, mesmo sem casamento e filhos, continuar cumprindo aquele que era – e permanece até hoje – o papel social da mulher: ser mãe (DEL PRIORE, 2009).

Ao contrário das mulheres casadas que optaram pela profissão, vistas como as professoras “boas”, as professoras solteiras eram vistas como aquelas rígidas e duronas. A afetividade dava lugar à severidade (DEL PRIORE, 2009). Ainda que senso comum e superficial, esses rótulos encontram espaço ainda hoje e, sem dúvidas, estão entranhados no imaginário.

Ao considerar este cenário, é compreensível por que as moças ditas feias e retraídas se sentiam chamadas para o magistério. Era a única chance dessa mulher se aproximar da maternidade, da sua vocação, e não deixar de cumprir sua função feminina. “As imagens fotográficas ajudam a reconstituí-la: de roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, rosto fechado, cabelo em coque, costas retas, pés unidos [...]” (LOURO In DEL PRIORE, 2015, p. 465-466).

É válido ressaltar que todas essas representações das professoras desempenharam um papel ativo na construção da figura da professora no imaginário nacional. As representações fabricavam e fabricam até hoje as educadoras, dando significado e sentido à profissão (LOURO In DEL PRIORE, 2015).

5 JORNALISMO EXTENSIVO

Neste capítulo, trabalharemos com as teorias do jornalismo relevantes para a construção do livro-reportagem de perfis proposto como produto desse trabalho.

O conceito de Jornalismo Literário, desde a relação primária entre jornalismo e literatura no Brasil e nos Estados Unidos até as técnicas utilizadas para sua construção, será analisado a partir dos autores Angélica Weise, Felipe Pena, Eduardo Belo e Gustavo de Castro. O livro-reportagem, veículo que ficou destinado a receber o Jornalismo Literário, é entendido como um instrumento de jornalismo com apuração aprofundada e possibilidade de ampliar o trabalho da imprensa cotidiana, dando sobrevida a alguns temas com maior durabilidade. Os principais autores utilizados para esse ponto são Edvaldo Pereira Lima, Gustavo de Castro, Eduardo Belo e Mônica Martinez.

O conceito de perfil será analisado, principalmente, a partir de Sérgio Vilas-Boas. O texto biográfico aparece em periódicos a partir dos anos 1930. O gênero é caracterizado por sua durabilidade e narratividade e, ainda que haja controvérsia entre os autores, é especificamente sobre um indivíduo (VILAS-BOAS, 2014). E, para a construção de um perfil, autores como Edvaldo Pereira Lima e Mônica Martinez propuseram a Jornada do Herói (que será analisada no ponto 5.3.1.). Também serão consideradas as especificidades propostas na construção de perfis femininos – a Jornada da Heroína.

5.1 JORNALISMO LITERÁRIO

O jornalismo é a atividade profissional que lida com as notícias, que transforma a informação em mercadoria por meio de apelos estéticos, emocionais e sensacionais, segundo Marcondes Filho (1989). O jornalista tem por objetivo transformar a informação em notícia de forma que o leitor ou telespectador possa compreendê-la mais facilmente (WEISE, 2013).

O Jornalismo Literário é a conjunção de conhecimentos, técnicas e estilos narrativos desenvolvidos pela literatura que podem e devem estar a serviço das rotinas nas produções jornalísticas. É um tipo específico do fazer jornalístico que não exclui nenhum recurso metodológico ou narrativo, como

entrevistas, perfis, contos e poesias. Não precisa mais haver o máximo de informação em um mínimo espaço; agora, ela pode ser multifocal e complexa (CASTRO, 2010).

Esse estilo de jornalismo cumpre a missão de informar, preservando a essência jornalística, com ganho em vocabulário, estrutura narrativa e aprofundamento do conteúdo. Traz consigo não só uma notícia, mas uma história (WEISE, 2013). O Jornalismo Literário utiliza as técnicas do jornalismo diário, mas com oportunidade de inovar, sair do cotidiano das redações e buscar informações mais completas e pessoais por detrás das histórias (WEISE, 2013).

O Jornalismo Literário tem dois objetivos principais se pensado pelo viés da reportagem: aprofundar ou verticalizar o texto jornalístico por meio do recurso da literariedade e liberdade estilística, e apostar no prazer da escritura e do texto (CASTRO, 2010).

Entende-se por jornalismo literário como o trabalho do jornalista que consegue extrair com profundidade diferentes ângulos da notícia, captando muitas vezes informações que não chegam a ser vistos ou ouvidos por telespectadores e leitores. Por isso, o trabalho jornalístico do repórter em aprender e compreender a notícia com a maior sensibilidade possível (WEISE, 2013, p. 33).

Jornalismo e literatura sempre andaram de mãos dadas, em narrativas que associam desde sempre informação e fantasia, notícia e imaginação (CASTRO, 2010).

Se o jornalismo é o império dos fatos e a literatura é o jardim da imaginação como definiu Rildo Cosson, podemos pressupor que o discurso literário e o jornalístico não correspondem a realidades estanques, mas intercomunicantes (CASTRO, 2010, p. 24).

Pela classificação de Marcondes Filho, a influência da Literatura está presente na imprensa de maneira bastante forte no Primeiro Jornalismo (1789-1830), caracterizado pelo conteúdo literário e político, comandado por escritores, intelectuais e políticos, e no Segundo Jornalismo (1830-1900), marcado pelo início da profissionalização dos jornalistas com a chamada

imprensa de massa (PENA, 2006). O Jornalismo Literário não teve início com os americanos, diferente do *New Journalism*¹⁶.

Enquanto o jornalismo preza pela informação e pela rapidez, a literatura preza pela fantasia, a metáfora e o jogo. Pode parecer que um estilo se contrapõe ao outro, e que seria difícil conversarem entre si. Entretanto, o Jornalismo Literário possui a capacidade de fazer convergir e divergir diferentes realidades. Ele permite uma multiplicação dos modos de ver o mundo, que é assegurada pela dinâmica e pela multiplicidade da linguagem (CASTRO, 2010). O desafio do livro-reportagem, que é apenas uma das materializações do jornalismo literário, não é de prender o leitor a partir das primeiras linhas, e sim de mantê-lo interessado pela história para continuar a leitura (CASTRO, 2010). O conceito de livro-reportagem será analisado no tópico a seguir (4.2.).

Ainda que a marcação seja controversa – dada a “fase literária” da imprensa brasileira na Belle Époque, o país teve uma primeira experiência relevante de jornalismo com viés mais literário com a revista *O Cruzeiro*, nascida em 1928, mas que investiu na reportagem somente na década de 1940 (BELO, 2006). A interação entre literatura e jornalismo sempre foi grande no país, com condições para o desenvolvimento de ambos ocorrendo de forma simultânea. “A literatura, primeiro, abrigou-se nas páginas dos jornais, com a publicação de folhetins.” (BELO, 2006, p. 31). A passagem de grandes escritores pelos jornais popularizou os folhetins, permitindo que o grande público tivesse acesso à literatura e multiplicando o número de obras publicadas. No século XIX, a influência da literatura no jornalismo ficou mais visível: como os livros eram muito caros, a solução era publicar os romances periódicos na imprensa diária (PENA, 2006).

¹⁶ O *New Journalism*, ou Novo Jornalismo, é o jornalismo literário norte-americano. O termo foi utilizado pela primeira vez em 1987 por Matt Arnold para descrever o estilo vivo das reportagens de W.T. Stead. Tem o objetivo de enriquecer e reformar a narrativa da imprensa contemporânea. É um estilo de reportagem inovador que chegou com a intenção de reformar o jornalismo, reformulando a rotina de produção de diversas redações. Tem como característica repórteres que passam dias, até mesmo semanas, com suas fontes para cobrir cada história. Entre os principais expoentes do NJ estão Tom Wolfe, Gay Talese e Truman Capote, que buscam a união entre a descrição objetiva dos fatos com uma carga subjetiva e emocional dos personagens, antes encontrada somente nos textos literários, e não jornalísticos (CASTRO, 2010, p. 47-49).

Pode-se atribuir a ausência do Jornalismo Literário em diversos jornais diários de hoje devido ao processo de modernização jornalística promovido no Brasil a partir dos anos 1960, ainda que o flerte com a literatura reapareça, como ideal, em meio a sazonalidades. Entretanto, em meio à crise dos impressos, nas primeiras duas décadas do século XXI, temos a revista *Piauí*, a *Serrote* e demais veículos alternativos. Inspirados na escola americana, os reformadores dos jornais deixaram de lado o jornalismo retórico e personalista para dar lugar a uma abordagem mais objetiva e menos participante (PIZA in CASTRO; GALENO, 2005). O impasse gerado é de qual seria o lugar do jornalismo extensivo¹⁷, muitas vezes literário, em um cenário de imediatismo digital. Um dos locais tidos como adequados para a publicação do jornalismo literário foi o livro-reportagem.

5.2 LIVRO-REPORTAGEM

O livro-reportagem é caracterizado por Edvaldo Pereira Lima (1951) como um veículo de comunicação jornalística não periódico. Ao mesmo tempo em que amplia o trabalho da imprensa cotidiana, dando uma sobrevida aos temas tratados, também dá visibilidade a campos pouco aproveitados pelos periódicos. O livro-reportagem torna dinâmicas as grandes reportagens (CASTRO, 2010).

O livro-reportagem não possui data de nascimento. Antes de seu conceito ser empregado na academia, existiam diversas narrativas de não ficção. Começou a ganhar força na Europa no século XIX como subgênero da literatura, quando o jornalismo ainda não havia se tornado uma profissão. A distinção entre jornalismo e literatura, hoje bastante clara, ainda não existia naquele momento (BELO, 2006).

O fim da Segunda Guerra Mundial gerou uma grande produção jornalístico-literária no mundo. Jornais enviaram correspondentes para colher histórias de combate. No Brasil, destacaram-se Rubem Braga pelo *Diário Carioca* e Joel Silveira, dos *Diários Associados*. Ambas as experiências

¹⁷ Por jornalismo extensivo se entende as reportagens que o jornalista dedica mais tempo para realizar – semanas, meses e até anos –, frequentemente feitas com imersão e/ou investigações de longo prazo, e resultam em textos mais longos e com maior profundidade, como as grandes reportagens.

resultaram em livros (BELO, 2006). Outro exemplo clássico é *Os Sertões*, publicado no século XIX, de Euclides da Cunha, correspondente da Guerra dos Canudos pelo jornal *O Estado de S. Paulo* (MARTINEZ, 2008).

Em uma definição quase acadêmica, é possível dizer que livro-reportagem é um instrumento aperiódico de difusão de informações de caráter jornalístico. Por suas características, não substitui nenhum meio de comunicação, mas serve como complemento a todos. É o veículo no qual se pode reunir a maior massa de informação organizada e contextualizada sobre um assunto e representa, também, a mídia mais rica – com a exceção possível do documentário audiovisual – em possibilidades para a experimentação, uso da técnica jornalística, aprofundamento da abordagem e construção da narrativa (BELO, 2006, p. 41).

Para que uma reportagem ganhe status de livro, é preciso que ela tenha caráter de maior durabilidade do assunto, além de maior detalhamento, profundidade e contextualização que outros veículos não conseguem oferecer. É preciso que se quebrem as barreiras do superficial e do imediato para fazer o livro permanecer como objeto de interesse por bastante tempo (BELO, 2006).

Com a proposta de avançar na apuração da reportagem, o livro-reportagem consegue informar, envolver e até mesmo entreter o público. Um romance com linguagem aprofundada com objetivo de utilizar elementos narrativos que estruturam o relato (OLIVEIRA, 2006).

Depois de perceber a reportagem como um aprofundamento da notícia e a grande reportagem como a contextualização da mesma, resta ao livro-reportagem abordar extensivamente o fato reportado, nos mínimos detalhes (OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Os procedimentos metodológicos adotados na produção de um livro-reportagem são semelhantes aos da produção jornalística de uma reportagem ou grande reportagem. No entanto, o processo de produção e construção do texto no livro configura um movimento espiral, que estabelece em todo o percurso um diálogo. Para isso, é necessário um número suficiente de fontes, dados e informações que contemplem o volume necessário para um livro (ROCHA; XAVIER, 2013).

O livro-reportagem se distingue dos demais tipos de livro por três principais condições: conteúdo que corresponde ao real e factual; linguagem,

montagem e edição do texto eminentemente jornalístico; e possibilidade de servir a diferentes finalidades típicas do jornalismo: informar, orientar e explicar (LIMA, 2004).

Considerado do ponto de vista físico, material, o livro-reportagem é apenas um veículo de comunicação jornalística não-periódico. Mas se alçamos a vista para encarar o fenômeno completo, então podemos entendê-lo como um subsistema híbrido, com ligações fundamentais com o sistema jornalismo, em primeiro plano, e com ligações secundárias com o sistema editorial (LIMA, 2004, p. 38).

Lima (2004) categoriza o livro-reportagem como um subsistema uma vez que considera a incorporação de elementos procedentes do jornalismo (autores, narrativa, recursos técnicos) e, em menor escala, do sistema editorial (meios de produção do setor, editoras, público, distribuição do livro, etc.). Esse subsistema deve oferecer ao leitor um quadro de contemporaneidade capaz de situá-lo diante das múltiplas realidades, demonstrando o sentido e o significado do mundo contemporâneo.

Existem diversos tipos de livros-reportagem. Entre eles, o livro-reportagem-perfil, que desenvolveremos no presente trabalho. O livro-reportagem-perfil “trata-se da obra que procura evidenciar o lado humano de uma personalidade pública ou de uma personagem anônima que, por algum motivo, torna-se de interesse” (LIMA, 2004, p. 51-52). Abordaremos aqui o segundo caso, no qual a personagem – neste caso, as professoras – representa um determinado grupo social, e personifica a realidade do grupo em questão (LIMA, 2004).

O livro-reportagem-retrato também se mescla com o perfil neste trabalho. Ele procura focalizar em um segmento da sociedade, visando elucidar seus mecanismos de funcionamento, seus problemas e sua complexidade – no caso, da educação no Brasil, mais especificamente nas escolas públicas em Curitiba e Região Metropolitana (LIMA, 2004).

5.3 PERFIS

O perfil é uma modalidade de texto biográfico sobre uma única pessoa, que pode ser viva, reconhecida socialmente ou não. O perfil deve ser,

necessariamente, sobre um indivíduo – ainda que haja controvérsia entre os autores. Em tese, não se pode escrever um perfil de uma cidade, bairro, edifício, época ou animal. O termo “perfil”, contudo, ganha hibridismo e novas acepções, sendo empregado para o inanimado e o fenomenológico. É característico a esse tipo de texto a durabilidade e a narratividade. Mesmo que o protagonista mude suas opiniões, o perfil continua despertando interesse nos leitores (VILAS-BOAS, 2014).

Algumas definições ou conceitos para perfil: Steve Weinberg os chama de “biografia de curta duração” (*short-term biography*); Oswaldo Coimbra, de “reportagem narrativo-descritiva de pessoa”; Muniz Sodré e Maria Helena Ferrari acham que deve ser chamado de perfil o texto que enfoca o protagonista de uma história (a história de sua própria vida). O que se deve ter em vista no perfil, portanto, é o protagonismo (VILAS-BOAS, 2014, p. 278).

Os perfis têm aparecido em periódicos há mais de um século e, mais fortemente, a partir da década de 1930. “No início, os personagens mais retratados eram os olímpicos do mundo das artes, da política, dos esportes e dos negócios.” No Brasil, o gênero foi valorizado por veículos como *Realidade*, *O Cruzeiro* e *Senhor*, em suas épocas áureas, dos anos 1940 aos 1960. (VILAS-BOAS, 2014, p. 275-276).

Não basta estar viva para que uma pessoa vire personagem de um perfil. É preciso que se diferencie na multidão por suas atitudes ou pensamentos, por viradas mirabolantes na vida, por hábitos exóticos e outras razões semelhantes. Além disso, é imprescindível a interação autor-personagem, pois é a quem está escrevendo que cabe a competência de narrar a história escolhida (VILAS-BOAS, 2014).

Para um bom perfil, é preciso que o autor converse com o perfilado e com pessoas de seu círculo, pesquise sobre os contextos socioculturais dele, movimente-se com ele por locais diversos e observe tanto linguagens verbais quanto não verbais. Tudo isso resulta na empatia que deve ser gerada no leitor, e tem papel importante nos perfis (VILAS-BOAS, 2014).

São quatro processos fundamentais e indivisíveis que permeiam a construção de um perfil: os espaços (locais dos encontros do autor com o protagonista e pessoas próximas a ele), que ampliam a percepção sobre o

estilo de vida; os tempos, contidos no lembrado e no vivido, não necessariamente de maneira linear; as circunstâncias, que englobam o imponderável, levando em conta também a consciência do autor sobre o que ocorreu nos bastidores; e os relacionamentos, que fixam aquilo que é próprio do personagem (VILAS-BOAS, 2014).

Apesar de ser um texto biográfico, perfil se diferencia da biografia (VILAS-BOAS, 2014). O gênero biografia antecede o Jornalismo Literário, que se apropria dela, bem como de outras formas de se produzir literatura e, no caso, história. A biografia é a parte do Jornalismo Literário que trata da narrativa sobre um determinado personagem, que funciona como fio condutor de todo o enredo. É uma conjugação entre literatura, jornalismo e história (CASTRO, 2010). “O perfil jornalístico é um texto biográfico curto (também chamado *short-term biography*) publicado em veículo impresso ou eletrônico, que narra episódios e circunstâncias marcantes da vida de um indivíduo, famoso ou não” (VILAS-BOAS, 2002, p. 93).

Acredito que a narrativa biográfica (escrita, oral ou visual) pode ser uma importante aliada na luta contra o materialismo artificializante. Por decorrer da experiência de viver, a biografia visa ao conhecimento das realidades humanas; ela pode – e deve – encantar, humanizar, iluminar os valores essenciais e o sentido que cada um de nós atribui à vida (VILAS-BOAS, 2002, p. 165).

Para escrever um texto biográfico, é necessário lidar com a memória. Esta é indissociável do esquecimento. Por isso, é necessário reinterpretar o passado, considerando que a história de qualquer coisa é apenas o que podemos saber sobre esta coisa, jamais a sua totalidade (CASTRO, 2010).

5.3.1 A JORNADA DO HERÓI

Na construção dos perfis, pode-se aplicar a Jornada do Herói – método desenvolvido pelo mitólogo norte-americano Joseph Campbell, e usado na elaboração de roteiros cinematográficos nos Estados Unidos (MARTINEZ, 2008, p. 19). A Jornada do Herói consiste em “fases de desafios e transformações crescentes que culminam em uma recompensa material ou psicológica desejada pelo herói.” (MARTINEZ, 2008, p. 21). Combinada à biografia humana, essa jornada colabora com a produção de relatos

envolventes, que trazem qualidade às narrativas, profundidade e fruição do texto (MARTINEZ, 2008).

No Brasil, o pesquisador e docente na Universidade de São Paulo Edvaldo Pereira Lima é o pioneiro em aplicar a Jornada do Herói, a partir dos anos 1990, na proposta de Jornalismo Literário Avançado (MARTINEZ, 2008).

As técnicas que [o Jornalismo Literário Avançado] utiliza, como herança intelectual do Jornalismo Literário, são principalmente a observação participante, a construção cena-a-cena, os símbolos de status de vida, o fluxo de consciência, o diálogo significativo, o ponto de vista autobiográfico e os pontos de vista múltiplos (MARTINEZ, 2008, p. 32).

A Jornada do Herói facilita a compreensão dos estágios e mudanças da vida dos seres humanos, bem como amplia o conhecimento outrora somente técnico dos jornalistas para a captação de fatos e desdobramentos que exigem um amplo conhecimento sobre a vida. Esse método consegue resgatar a humanização perdida em textos jornalísticos (MARTINEZ, 2008).

Na adaptação da Jornada do Herói feita por Pereira Lima, são observadas oito etapas, pelas quais o personagem circula e se constrói: cotidiano; chamada à aventura; recusa; desafios; caverna profunda; testes; recompensa e retorno. Na concepção de Martinez, são 12 etapas: cotidiano; chamada à aventura; recusa; travessia do primeiro limiar; teste, aliados, inimigos; caverna profunda; provação suprema; encontro com deusa; recompensa; retorno; caminho de volta; ressurreição; e retorno com elixir (MARTINEZ, 2008).

Segundo a classificação de Martinez, a primeira etapa, ou seja, o “Cotidiano” permite apresentar o protagonista em seu mundo comum, e revelar possíveis inquietações que serão evidenciadas no decorrer da narrativa. É uma contextualização que serve como recurso para criar um contraste a partir do impacto de uma determinada mudança. É nesse momento, no início do texto, que se deve prender o leitor e mantê-lo interessado para querer saber o restante da história. É necessário expor o ponto de vista emocional do perfilado, bem como definir o olhar a partir do qual será contada a história – em primeira ou terceira pessoa (MARTINEZ, 2008).

O “Chamado à Aventura” é a etapa que segue, promovendo uma ruptura que fará com que o protagonista questione suas crenças, valores e limites. Pode ser um convite de trabalho, o ingresso em uma universidade, ou qualquer outro fato que desencadeie uma mudança na trajetória do entrevistado. Nem sempre o herói aceita esse chamado, o que leva à terceira etapa: “Recusa ao Chamado” (MARTINEZ, 2008). Os principais motivos dessa recusa são o temor de passar necessidade ou não conseguir agregar recursos financeiros suficientes, receio quanto à manutenção de bens materiais, apego aos laços afetivos, perda de status adquirido, dúvidas sobre as capacidades, medo e pressão social. É nessa etapa também que aparece a figura do mentor, que orienta o protagonista sobre desafios. É importante que o jornalista não caia na armadilha de mostrar somente o lado bom dessa personagem (MARTINEZ, 2008).

A quarta etapa é a “Travessia do Primeiro Limiar”. Nela, o protagonista implementa a mudança proposta na segunda etapa após ter sido (ou não) guiado pelo seu mentor. O herói ainda não sanou suas dúvidas, e precisa abrir mão de algo importante para dar início a uma nova fase em sua vida. “No limite entre o mundo conhecido e desconhecido, só resta à pessoa ter coragem e a profunda convicção de que à medida que está tomando no momento é a melhor possível para seu desenvolvimento” (MARTINEZ, 2008, p. 82).

A etapa que segue é conhecida como “Testes, Aliados e Inimigos”. Aparecem as figuras dos coautores da história, personagens secundárias que temperam a obra. Edvaldo Pereira Lima estabelece as seguintes definições de coautores: mentor, aliados, adversários, inimigos, vira-casaca, guardião e bufão (MARTINEZ, 2008). Essa quinta etapa mostra momentos de crises, mas que também acabam sendo a oportunidade de crescimento do protagonista.

Vogler usa a analogia de que se o indivíduo estivesse na universidade, a passagem pelo primeiro limiar seria o vestibular, enquanto esta fase seria representada por todos os desafios enfrentados ainda com o auxílio dos professores (o Mentor em geral continua presente até aqui) até passar pelo exame final, mais à frente, quando estará por sua conta e risco (MARTINEZ, 2008, p. 83).

A sexta etapa é a “Caverna Profunda”. É o momento em que o personagem está nos preparativos finais para a provação central da aventura.

Há sempre algum fator que imprime urgência no momento, e a pessoa pode perder algo significativo para si ou para a comunidade. Nessa etapa, ainda há muitas incertezas (MARTINEZ, 2008).

A “Provação Suprema”, sétima etapa, é o acontecimento central da narrativa, quando há a confrontação com os vilões. Os heróis enfrentam a morte ou algo semelhante a seus maiores medos. Na maioria das vezes, sobrevivem e renascem, passando pelo teste principal, aquele que lhe sagra herói (MARTINEZ, 2008).

Um executivo que tenha sofrido um infarto do qual sai ileso passa a reavaliar seus valores: a importância dos amigos, da família, do gerenciamento de seu tempo. Após este confronto, o protagonista se torna de fato um herói, pois transcendeu sua simbologia pessoal, entrando em contato com a porção divina/sagrada que existe dentro de cada um de nós (MARTINEZ, 2008, p. 94).

Após a “Provação Suprema”, chega a etapa do “Encontro com a Deusa”. Nesse ponto, o herói ou heroína faz contato com os arquétipos do masculino e do feminino. Por exemplo, o homem, nesse ponto, seria capaz de abandonar projeções irreais e imagens idealizadas. Ele pode deixar de lado o caso de uma mãe tida como ausente e parar de repetir com a companheira a relação infantil que teve ou esperava ter com sua mãe (MARTINEZ, 2008).

A nona etapa, “Recompensa”, é quando o protagonista pode ostentar com orgulho o título de herói, após ter sobrevivido às provas finais. Ele ampliou seus conhecimentos em dois planos: externo (conexões entre as coisas) e interno (quem ele é e como se encaixa nessa conexão). O herói está mais sério, mais maduro e exalando uma maior autoridade. Nesse período de descanso do protagonista, são comuns as celebrações, onde ele se reúne com os companheiros da jornada (MARTINEZ, 2008).

O “Caminho de Volta”, a décima etapa, é quando o herói transmite todo o conhecimento adquirido ao longo de seu caminho para a humanidade. O herói conta tudo que viu e aprendeu (MARTINEZ, 2008). “Agora, o desafio do herói é, em alguma medida, extravasar as bênçãos individuais em nível humanitário, beneficiando a sociedade como um todo” (MARTINEZ, 2008, p. 104)

A penúltima etapa é a da “Ressurreição”. Esse ponto provoca a sensação de catarse. Enquanto na “Provação Suprema” o herói enfrentou uma crise, aqui ele vive o clímax da história. É o último e mais perigoso encontro com a morte. É uma forma ritual de preparar a volta do protagonista para a sociedade da qual havia partido, pois ele adquire uma personalidade diferenciada para entrar na Jornada, e agora “precisa limpar-se ‘do sangue’, ao mesmo tempo em que conserva as lições aprendidas para construir um novo eu e, assim, reingressar no mundo ordinário” (MARTINEZ, 2008, p. 104-105).

Por fim, a 12.^a etapa é a do “Retorno com Elixir”. O herói está voltando para a mesma casa, mas a sensação é de estar começando uma nova vida. O protagonista fisicamente é o mesmo, mas sofreu profunda mudança em aspectos psicológicos. Essa transformação na personalidade faz com que velhos hábitos fiquem para trás e se abram portas para novas experiências, quem sabe até uma próxima jornada. O elixir representa o tesouro trazido pelo herói, que pode ser dinheiro, uma nova descoberta, sabedoria, paz ou felicidade (MARTINEZ, 2008).

Entretanto, a Jornada do Herói foi pensada apenas para perfilados homens. Para as mulheres, as heroínas, o contexto muda. Nem quando Joseph Campbell pensou na estrutura narrativa mítica, nem quando Christopher Vogler a adaptou para o cinema, o tema feminino foi pensado.

Campbell está correto quando diz que a Jornada feminina é muito mais interna do que externa, como a empreendida tradicionalmente pelos homens. A mulher faz seu próprio caminho bem-sucedido ao responder aos desafios com os próprios do sexo feminino, jogando em seu próprio campo, com regras que conhece e domina (MARTINEZ, 2008, p. 140).

Partindo desse pressuposto, as etapas da Jornada do Herói poderiam ser consideradas reducionistas se aplicadas às mulheres. Portanto, sugerem-se momentos ao invés de etapas, e a percepção do processo ao invés de fases isoladas. A psicóloga Maureen Murdock (1990) sugere uma estrutura circular formada por dez passos:

1. Formação do feminino (baseada na mãe ou na pessoa que desempenhou esse papel);

2. Identificação com o masculino e reunião de aliados (a mulher se desvincula do modelo da mãe, e passa a ser guiada pelo perfil paterno ou de quem desempenhou esse papel de Mentor na sua vida);
3. Caminho das provações, encontrando ogros e dragões (os ogros são testes de resistência e capacidade de estabelecer limites, já os dragões são as pressões das demandas sociais, como família versus carreira);
4. Encontrando o *boom* do sucesso (o culto da supermulher a leva à insatisfação ao completar tarefas, passando a sensação de que nunca fez o suficiente);
5. Despertando os sentimentos da morte espiritual (a necessidade de dizer não é permeada pelo sentimento nostálgico da vivência do lar e em comunidade);
6. Iniciação e descrição à deusa (período de isolamento voluntária, uma espécie de Caverna Profunda feminina);
7. Apelo urgente para se reconectar com o feminino (após a vivência da separação, no retorno são enfatizados aspectos como fertilidade e criação);
8. Curando a divisão entre mãe e filha (recondução à mãe física ou conexão com a própria Terra);
9. Curando o masculino ferido (com sabedoria adquirida, a mulher pode ajudar na cura do homem, resgatando valores afetivos);
10. Integração do masculino e feminino (a Jornada tem como resultado a integração da natureza dual) (MARTINEZ, 2008).

O modelo da Jornada do Herói pode ser perfeitamente aplicado como facilitador da construção de histórias de mulheres. E o método da Jornada da Heroína se prova um grande auxiliar para construir histórias de vida femininas (MARTINEZ, 2008).

5.4 JORNALISMO DIGITAL EM E-BOOK

O digital é formato escolhido para o livro-reportagem deste projeto. O termo e-book, abreviatura de *eletronic book* – livro eletrônico em inglês –

consiste, segundo Paiva (2010), em um livro em formato digital, que pode ser lido através de equipamentos eletrônicos como computadores, celulares e outras plataformas que suportam o recurso. Isso permite uma democratização e acesso aos livros, e a possibilidade da abertura a novos formatos como áudios, vídeos e hiperlinks, o que torna a leitura mais dinâmica e a experiência interativa. Esta é a principal razão pela escolha do formato digital.

Uma das características próprias do webjornalismo, utilizada neste trabalho, é o multimídia – combinação de formatos e linguagens, como texto, som, vídeo e imagem. Para que essa informação seja atrativa, é necessário que os elementos estejam interligados e ajam de maneira harmoniosa, prezando por pela complementaridade e ausência de redundância (SALAVERRIA IN CANAVILHAS, 2014).

Outra característica própria do webjornalismo que consta no e-book desenvolvido é a interatividade, entendida como a capacidade que os meios de comunicação têm de dar maior poder aos utilizadores. Neste caso, a interatividade seletiva dá a possibilidade de o leitor definir o ritmo de leitura e a sequência das mensagens multimídia, escolhendo, por exemplo, se quer assistir aos vídeos e acessar os hiperlinks antes, durante ou depois da leitura do texto. Nessa interação, o leitor escolhe uma opção e o sistema responde, o que possibilita maior dinamicidade na leitura (ROST IN CANAVILHAS, 2014).

6 METODOLOGIA

O presente projeto foi construído com pesquisa bibliográfica, entrevistas em profundidade e técnicas do livro-reportagem – a dizer: pesquisa de dados, pré-entrevistas para captar a identidade de personagem, conversas com média de 20 fontes – nem todas citadas na pesquisa. A seguir, uma súmula metodológica do percurso percorrido.

1. Seleção da bibliografia. Para o memorial teórico, foram selecionados títulos e autores que trazem à tona o desenvolvimento da educação no Brasil, com base nas principais fases pelas quais o país passou; e o papel das mulheres na educação, com foco no momento e nas razões pelas quais foram aceitas como docentes em sala de aula – e quais os reflexos disso atualmente. Também foi feita uma seleção de reportagens, entrevistas e artigos sobre educação com o objetivo de avaliar quais temas são mais recorrentes na mídia. Os recortes, previamente feitos pelo professor orientador deste trabalho, foram dos jornais *Folha de S. Paulo*, *Gazeta do Povo* e da revista *Veja*. Datam de 2004, ano em que iniciou a coleta do material, a 2018. Para justificar a escolha do produto, foi feita a seleção de bibliografia sobre jornalismo literário, livro-reportagem, perfis e jornalismo digital. A delimitação do tema e a bibliografia lida foram indicadas pelo professor orientador (STUMPF IN DUARTE, 2011).

2. Prospeção das personagens. Com base em contatos do professor orientador deste trabalho e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, foi feita uma lista de possíveis personagens para a escolha final de cinco professoras, que foi o número de perfis propostos para a publicação. Cada professora foi pensada de modo a contemplar um tema diverso, para evitar a repetição das histórias e formar, por meio delas, um quadro mais abrangente do ensino público, em especial áreas em que professoras atendem alunos em situação mais vulnerável. Para isso, foram selecionadas as áreas: educação de pessoas com deficiência – o número de alunos com deficiência ultrapassou os 820 mil segundo o Censo Escolar de 2017; Educação de Jovens e Adultos (EJA) – são mais de 3,5 milhões de alunos matriculados em todo o país, de acordo com dados do Inep; refugiados – Curitiba tem cerca de

2,5 mil refugiados haitianos; zona de risco – para mostrar as peculiaridades do trabalho na periferia, no caso a Região Metropolitana da capital paranaense, com cerca de 3,5 milhões de habitantes; e penitenciária – uma EJA com particularidades que ajudam a entender o contexto da educação das pessoas encarceradas – que somam 29 mil no Paraná segundo o Departamento Penitenciário Nacional.

3. Estrutura do e-book. Estruturação dos capítulos pretendidos: prefácio, apresentação do livro, introdução sobre o tema – com foco nas mulheres na educação –, um capítulo para cada um dos cinco perfis, além do posfácio. Cada perfil será composto por texto, foto em preto e branco da perfilada, hiperlinks, áudios, vídeos e uma galeria de fotos. A escolha pelo e-book, em formato multimídia, se deve, principalmente, à democratização e acesso ao livro e possibilidade de aumentar a interatividade com o leitor (CANAVILHAS, 2014).

4. Entrevistas. Elaboração do roteiro das entrevistas semiabertas (ver anexo 1), com perguntas comuns a todas as entrevistadas e também específicas para cada área. Realização de entrevistas abertas, em profundidade – técnica qualitativa – com cada perfilada (ver apêndices de 1 a 5), e de mais uma ou duas pessoas de seu convívio pessoal e/ou profissional. O objetivo foi recolher respostas a partir de experiências subjetivas das fontes, interpretar os resultados e mostrar de que maneira dialogam com a bibliografia pesquisada (DUARTE, 2011). Foram programadas visitas ao ambiente de trabalho de todas as professoras, e acompanhamento de uma aula de algumas das docentes que ainda, por meio de observação participante (TRAVANCAS IN DUARTE, 2011).

5. Redação dos perfis. Seleção e análise de bibliografia de referência, com auxílio do professor orientador, que contou com os títulos: *A vida que ninguém vê* (Eliane Brum), *Carcereiros* (Drauzio Varella), *Solidão* (José Maria Mayrink), *Cama de cimento* (Tomás Chiaverini), *Repórter no volante* (Sylvia Debossan Moretzsohn) e *Vultos: os melhores perfis políticos da revista Piauí* (organização de Humberto Werneck). Redação dos perfis com base nos autores Sérgio Vilas-Boas e Mônica Martinez, referências no tema. Edição de áudios, vídeos e fotos selecionados para acompanhar o texto, bem como a escolha de hiperlinks.

7 PROJETO DO LIVRO

O e-book *Nossas professoras - Todos os dias elas dizem "presente" ao ensino público: uma reportagem em perfis* propõe uma linguagem interativa por meio de textos acompanhados de fotos, vídeos, áudios e hiperlinks. O livro começa com um prefácio escrito pela professora aposentada da UFPR Lúcia Cherem, tradutora, pesquisadora da área de leitura e de ensino de línguas e referência na obra de Clarice Lispector. O prefácio é seguido por uma apresentação do livro e pelo primeiro capítulo, que introduz a história das mulheres na educação.

Os cinco perfis das professoras são os capítulos subsequentes. Cada perfil é composto por texto, fotos, hiperlinks, áudios e vídeos. Por fim, o posfácio, que traz a motivação do projeto do livro.

A distribuição dos perfis foi pensada de forma a criar uma narrativa com as histórias, mas com a possibilidade de o leitor fazer seu próprio roteiro. O texto introdutório traz à tona a figura da professora no imaginário nacional, tendo como base a pesquisa da autora para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Quanto aos perfis, o livro é iniciado com uma professora que lida com um tema mais local – os refugiados – e que se parece mais com os modelos tradicionais da “professorinha”. Depois, percorre-se pela educação de pessoas com deficiência, na qual o modelo de professora é, de certa forma, deixado de lado. Segue-se para o tema da Educação de Jovens e Adultos, que migra depois para dentro da penitenciária. Por fim, trata-se da periferia, com a história de uma professora de Colombo, na Região Metropolitana de Curitiba.

Quanto à estética do livro, nas fontes das letras escolhidas para o material, foi feita uma conciliação entre formas curtas e sociais e letras com serifa para trazer equilíbrio entre austeridade e gesto. Optou-se pelo preto e branco das fotos para trazer um padrão para as cinco histórias.

A escolha pelo e-book se deve, além da oportunidade de diferentes formatos inseridos na publicação (áudios, vídeos e hiperlinks), pelo mercado crescente no Brasil. Apesar de representar ainda pouco mais de 1% das vendas de livros no país, os livros digitais movimentaram R\$ 42,5 milhões em 2015, somando 2,7 milhões de unidades (Censo do Livro Digital, 2016). Não houve um *boom* da leitura digital no Brasil, mas ela está entrando, aos poucos,

na vida do brasileiro. Desde seu início, o faturamento do livro digital só cresceu (LIMA, 2017).

O e-book permite uma facilidade de compartilhamento, disponibilidade ampliada e o baixo custo de distribuição. Uma pesquisa do Ibope encomendada pelo Instituto Pró-Livro mostrou que 26% da população opta e/ou já consome livros online. Os leitores assíduos representam 56% dos brasileiros, e o número poderia crescer se eles comprassem livros online – que representam apenas 15% do total das leituras digitais (IBOPE, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste Trabalho de Conclusão de Curso foi dar voz às professoras do ensino público de Curitiba e Região Metropolitana, e a partir dos perfis criados, reportar problemas emergentes da educação no país.

Com as entrevistas realizadas, foi possível perceber os pontos mais nevrálgicos da pesquisa. Entre eles, a relevância do Ensino de Jovens e Adultos em um país com grandes índices de evasão escolar. Além disso, mostrou-se importante o novo desafio que o país enfrenta na educação, que é o ensino dos refugiados. Não há fórmula pronta, nem preparo específico para as professoras: parte de iniciativas particulares, da proatividade e do esforço de cada uma das docentes na busca pelos métodos ideais de ensino. A educação especial foi outro tema que se mostrou extremamente relevante, com particularidades que, muitas vezes, não são levadas a sério por outras áreas quando, na verdade, as professoras dessa área têm muito a ensinar para os professores do ensino regular.

Este trabalho ressalta a importância do estudo de várias camadas para que seja possível entender a mulher como professora no Brasil. Desde a história da educação, passando pela inserção dela nesse mercado de trabalho, sua atuação no magistério e nas escolas, e a construção da figura da professora no imaginário nacional.

Entre as perspectivas que se abriram com este estudo, pode-se pensar na necessidade de uma pesquisa que avalie o impacto histórico e social da figura da professora no Brasil. Outra questão que pode ser pensada, e ficou em aberto, é a urgência do jornalismo de personagem em um momento de transição da produção da notícia, principalmente com o imediatismo das publicações online.

Ademais, mostrou-se relevante dar voz aos educadores – a importância do jornalismo sensível, que se atenha a questões invisíveis, ao cotidiano e aos protagonistas não evidentes. Ficou claro que faz sentido ir da esfera micro para a macro para construir uma reportagem a partir de histórias de vida, e de interesse humano. O individual auxilia na compreensão do todo. Ainda há muito a ser explorado neste tema, mas o presente trabalho pode ser

um subsídio para outras pesquisas relacionadas às mulheres na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). In.: **Educ. rev.** N.º 35 Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300011#not1a>. Acessado em 12 mai 2018.

ALVES, N. N. L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: **Reunião anual da Anped**, 29, 2006, Caxambu, 2006. Trabalhos apresentados. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-17. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 12 mai 2018.

BEDINELLI, Talita. Bandeirantes, 2.º melhor, investe em mestres. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 4 abr 2008. Educação, p. 7

BELO, Eduardo. **Livro-reportagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

BORGES, Priscila. Maioria no ensino superior, mulheres ainda estão em desvantagem. **IG**. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/maioria-no-ensino-superior-mas-longo-dos-cargos-de-chefia/n1597400100786.html>>. Acessado em 9 out. 2018.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CANAVILHAS, João. **Webjornalismo**: 7 características que marcam a diferença. Livros LabCom. Covilhã, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 6.ª edição. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CASTRO, Elizabeth Amorim de; POSSE, Zulmara Clara Sauner. **Ginásios, escolas normais e profissionais**: a arquitetura escolar do Paraná na primeira metade do século XX. 22.ª edição. Edição do autor. Curitiba, 2012.

CASTRO, Gustavo de. **Jornalismo literário**: uma introdução. Brasília: Casa das Musas, 2010.

CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex. **Jornalismo e literatura**: a sedução da palavra. 2ª edição. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. IN: DEL PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 7.ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

COSTA, Vidal A. A. **Boletim Casa Romário Martins**, Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: 1963-1982. Fundação Cultural de Curitiba, 2007.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7.^a edição. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 10.^a edição. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

DEL PRIORE, Mary. **Matar para não morrer**: a morte de Euclides da Cunha e a noite sem fim de Dilermando de Assis. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2009.

DINO. Leitura digital cresce no Brasil e mercado de e-books registra aumento. **Exame**. São Paulo, 15 dez 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/dino/leitura-digital-cresce-no-brasil-e-mercado-de-e-books-registra-aumento/>>. Acessado em 24 out 2018.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2.^a edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2011.

ECONOMIST. O que funciona na educação: as lições segundo a McKinsey. Trad.: Paulo Migliacci. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 28 out 2007. Cotidiano, p. C12.

FARIA, Ernesto. Atratividade da carreira docente é questão chave. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 4 ago 2013. Quem educa os educadores?, p. 7.

FERREIRA, Susana da Costa. Lysímaco Ferreira da Costa. Um educador. Memórias e esquecimento, 2006. **IN: Historiografia e memória da educação**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/236SusanaFerreira.pdf>>. Acessado em 25 mar 2018.

FRAGA, Érica. Aprendendo a gastar. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 30 jun 2013. Mercado, p. B8.

FRAGA, Érica. Professor tem melhor formação na escola pública do que na particular. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 15 mai 2016. Cotidiano, p. B1.

FRIAS, Maria Cristina; BENCINI, Roberta. "Professores brasileiros precisam aprender a ensinar". **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 10 ago 2009. Entrevista de 2.^a. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1008200914.htm>>. Acessado em 12 set. 2018.

GASPARIN, João Luiz. PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>.
Acesso em 11 mar 2018.

GOIS, Antônio. Computador em escola não melhora a nota. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 23 abr 2007. Cotidiano, p. C1.

GOIS, Antônio. Formação de docente atrai mais aluno pobre. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 8 jul 2007. Cotidiano, p. C4.

GOIS, Antônio. Só conhecimento teórico não forma bom professor. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 16 ago 2010. Entrevista da 2ª, p. A17.

GOIS, Antônio. Toca o sinal. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 31 jan 2010. Entre os muros da escola, +mais, p. 4-6.

GONÇALVES, Nadia G.; RAZI, Serlei M.F. **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985), 2012. Curitiba: Editora UFPR.

IOSCHPE, Gustavo. Falência da educação brasileira. **Veja**. São Paulo, 26 jul 2006. Artigo, p. 104-105.

IOSCHPE, Gustavo. Os quatro mitos a escola brasileira. **Veja**. São Paulo, 7 mar 2007. Artigo, p. 96-99.

FERREIRA JR., Amarílio. BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. In.: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 12 mai 2018.

FRANCO, Bernardo Mello. Professor terá de ter curso superior. **O Globo**. Rio de Janeiro, 22 out 2009. Educação. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professor-tera-de-ter-curso-superior-3144057>>. Acessado em 21 out 2018.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3.ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LIMA, Edvaldo Pereira. **Páginas ampliadas**: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura. Barueri: Manole, 2004.

LIMA, Juliana Domingos. Por que a produção e venda de livros digitais ainda está engatinhando no Brasil. **Nexo**. São Paulo, 24 ago 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/08/24/Por-que-a-produ%C3%A7%C3%A3o-e-venda-de-livros-digitais-ainda-est%C3%A1-engatinhando-no-Brasil>>. Acessado em 24 out 2018.

LOPES, Reinaldo José. Cursos de formação fora do Brasil vão de um a cinco anos. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 4 ago 2013. Quem educa os educadores?, p. 3.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. IN: DEL PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 10.^a edição. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MAISONNAVE, Fabiano. Na educação, Brasil tem motivos para celebrar e para se preocupar. **Folha de S. Paulo**. São Paulo 9 dez. 2013. Entrevista da 2.^a, p. A14.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O capital da notícia**. São Paulo: Ática, 1989.

MARTINEZ, Monica. **Jornada do herói**: a estrutura narrativa mítica na construção de histórias de vida em jornalismo. São Paulo: Annablume, 2008.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. IN: DEL PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 7^a edição. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Dicionário interativo da educação brasileira** – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acessado em: 11 de mar. 2018.

MIOTO, Ricardo. Salário varia entre menos que o piso e padrão finlandês. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 4 ago 2013. Quem educa os educadores? p. 6.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.119p.p.37-58. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/revistas%20educacao%20-%20janeiro%202017%20-%20ERRATA-A.pdf>>. Acessado em 14 abr 2018.

MORAES, Dênis de. **Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural**. Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 1997.

MOREIRA, Helloysa Braguetto. **A pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro**: reflexões preliminares numa abordagem histórica, teórica e prática, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/566-0.pdf>. Acessado em 11 mar 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.^a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NALON, Tai. Variáveis põem escolas em situações opostas. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 21 set 2009. Cotidiano, p. C3.

NETO, Miguel Sanches. Corrigindo Provas. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 27 mai 2006. Caderno G, p. 2.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao Bac-ENEM, 2015. IN: **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, out-dez, 2015. V. 9/4. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominio_sdelinguagem/article/viewFile/31267/17694>. Acessado em 11 mar 2018.

OECD (2018), **Effective Teacher Policies**: Insights from PISA, PISA, OECD Publishing. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>>. Acessado em 14 jun 2018.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. A pedagogia é uma jabuticaba?. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 18 ago 2009. Opinião, p. A3.

OLIVEIRA, Priscila Natividade Dias Santos. **Jornalismo literário**: como o livro-reportagem transforma um fato em história, 2006. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0717-1.pdf>>. Acessado em 27 mai 2018.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. Mulheres na sala de aula. IN: DEL PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 10.^a edição. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

PENA, Felipe. **Jornalismo literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

PIERRO, Bruno de. Bernardete Angelina Gatti: Por uma política de formação de professores. **Pesquisa Fapesp**. São Paulo, ed. 267, mai 2018. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>>. Acessado em 30 mai 2018.

PIZA, Daniel. Jornalismo e literatura: dois gêneros separados pela mesma língua. In: **Jornalismo e literatura**: a sedução da palavra. 2.^a edição. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

PROLIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**: 4.^a edição, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acessado em 24 out 2016.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: **Congresso luso-brasileiro de história da educação**, 4., 2010, Uberlândia. Anais... Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acessado em 28 abr. 2018.

RIGHETTI, Sabine. Professor bom vai além da receita de bolo. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 4 ago 2013. Quem educa os educadores?, p. 7.

RIPLEY, Amanda. **As crianças mais inteligentes do mundo**: e como elas chegaram lá. Trad.: Renato Marques. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

ROCHA, Paula Melani. XAVIER, Cintia. O livro-reportagem e suas especificidades no campo jornalístico. **Rumores**, n.º 14, volume 7, jul-dez 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/69434/72014>>. Acessado em 27 mai 2018.

ROSA, João Luiz. Venda de e-books representa só 1% do mercado de livros no Brasil. **Valor Econômico**. São Paulo, 23 ago 2017. Empresas. Disponível em: <https://www.valor.com.br/empresas/5091764/venda-de-e-books-representa-so-1-do-mercado-de-livros-no-brasil?fbclid=IwAR0_R8qOZNTB3nz-InpBR1P5maBLjKcB3CITAcRYfham8VXUs1AhVZv4TiM>. Acessado em 24 out 2018.

RÖSING, Tania M.K.; BECKER, Paulo. **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**, 2005. 2ª edição. UPF.

SALDAÑA, Paulo. 55% dos alunos de 8 anos não sabem ler e fazer conta direito. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 26 out 2017. Cotidiano, p. B1

SALDAÑA, Paulo. Gestão Alckmin manteve bônus a professor apesar de admitir sua ineficácia. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 20 mai 2018. Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/gestao-alckmin-manteve-bonus-a-professor-apesar-de-admitir-sua-ineficacia.shtml>> . Acessado em 30 mai 2018.

SALDAÑA, Paulo. Quando custa para o Brasil a valorização do professor. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 27 mai 2017. Seminários Folha, p. 2.

Folha de S. Paulo. Formação de professor fica longe da realidade da escola. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 4 ago 2013. Quem educa os educadores? p. 1.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 24ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11.ª edição revista. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

SECO, Ana Paula. AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acessado em 4 mar 2018.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. “A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino”. **IN: Educação e pesquisa**. São Paulo, set-dez, 2006. V. 32, n. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003>. Acessado em 4 mar 2018.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura, 2008. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **IN: Educar.** Editora UFPR. Curitiba, 2008, n. 31, p. 196-189. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>>. Acessado em 11 mar 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura: ensaios.** São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda., 2007.

SOUZA, Laura de Mello e. **História da vida privada na América portuguesa,** 1997. São Paulo: Companhia das Letras.

STUMPF, Ida Regina C. Pesquisa Bibliográfica. **IN: Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** 2ª edição. São Pauo: Editora Atlas S.A., 2011.

SVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil: República da Belle Époque à Era do Rádio,** 1998. São Paulo: Companhia das Letras.

TAKAHASHI, Fábio. SALDAÑA, Paulo. GAMBA, Estevão. Apenas em 1 em 10 escolas da elite do Enem é pública. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 12 dez 2017. Cotidiano, p. B1.

TERTO, Jâmerson Delmondes. Educação popular e pedagogia histórico-crítica: distanciamentos e aproximações, 2008. Disponível em: <http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD1_files/Jamerson_TERTO.pdf>. Acessado em 12 set 2018.

TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. **IN: Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** 2ª edição. São Pauo: Editora Atlas S.A., 2011.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. **Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República.** Fundação Cultural, 1996.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná.** Curitiba: SEED, 2001.

VILAS-BOAS, Sérgio. **Biografias & biógrafos: jornalismo sobre personagens.** São Paulo: Summus, 2002.

VILAS-BOAS, Sérgio. **Perfis: o mundo dos outros 22 personagens e 1 ensaio.** 3ª edição. Barueri: Manole, 2014.

WEISE, Angélica. **Jornalismo literário: uma análise das reportagens de José Hamilton Ribeiro publicadas na Revista Realidade.** Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2013.

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA COM ÉRICA RODRIGUES

Entrevista realizada com a professora Érica Rodrigues, no dia 11 de agosto de 2018, na Escola João Gueno, em Colombo-PR. A entrevista durou 37 minutos. Érica é professora de Português, e desenvolve um trabalho de leitura em uma escola em Colombo, na Região Metropolitana de Curitiba.

Érica, você é professora de Português, correto?

Isso, de Português. No Ensino Fundamental não tem separado Literatura, então é de Português.

E quantos anos você tem?

Eu tenho quase 38.

Falando um pouco da sua vida pessoal: é casada, tem filhos?

Sou casada há cinco anos e tenho dois filhos: uma menina de três e um menino de um ano e meio.

E quando era criança, com quem você cresceu?

Minha família é meu pai, minha mãe e minha irmã mais nova. Eu não sou daqui, sou de São Paulo (capital). E logo pequenininha a gente se mudou para Jundiaí, no interior de São Paulo. Eu estudei lá até terminar o ensino médio.

E a faculdade você fez onde?

Aqui em Curitiba. Fiz Letras – Português na Universidade Federal do Paraná.

E por que vocês se mudaram pra cá?

Por questão financeira. Um irmão do meu pai morava aqui, e meu achou que ia ser melhor pra gente. No começo, a gente não gostou muito não, mas acabamos indo.

Para Curitiba mesmo ou para Colombo?

Colombo.

E você mora aqui [em Colombo] desde então?

Sim. Só na época da faculdade que não. Como eu fazia estágio e tinha disciplinas optativas, acabei morando na CEU [Casa do Estudante Universitário]. Morei lá porque acabava ficando mais fácil, não tinha muito dinheiro, mas depois voltei para casa.

E você sempre pensou em ser professora?

Na verdade, eu tenho na minha memória desde criança eu brincando de dar aula, com lousinha, essas coisas todas. Mas depois eu fui desistindo por ver as dificuldades. Não tem muito estímulo. Lá em Jundiaí tinha uma escola particular que era técnica, que eu consegui uma bolsa de estudo. E eu fiz Publicidade, era técnica em Publicidade. Eu gostava, cheguei a fazer estágio na época. E o primeiro vestibular que eu prestei foi Relações Públicas, na USP [Universidade de São Paulo], então pensa a concorrência. Eu fiquei bem chateada que não consegui passar, e depois comecei a rever e pensar, e resolvi prestar Letras. Aí eu vim pra cá e resolvi prestar na UFPR. Eu comecei a pensar que não ia conseguir passar em Relações Públicas. Lembrei da importância que a escola teve na minha vida, em professoras que foram importantes para mim, e achei que poderia me encontrar.

Falando em professoras que te marcaram, quem foram elas? Por quê?

Eu tenho bem forte a professora Valéria, do pré, que era muito carinhosa. A professora Imaculada e a Maria Tereza, que eram professoras do Ensino Fundamental muito queridas. Depois que eu parei de estudar com elas, eu me correspondia, mandava cartas, criei um vínculo com elas, que eu gostava muito. E depois do Ensino Médio eu gostava muito da professora Áurea, muito querida, e do jeito que ela explicava. E todas essas eram de Português.

Tirando o ensino técnico, você estudou sempre em escola pública?

Sim, até a 8ª série. O ensino médio foi particular com bolsa de um programa da prefeitura.

E durante sua formação como professora, fez estágio em escolas? Achou que eles te prepararam e foram suficientes?

Fiz muito estágio. Eu acho que nunca é suficiente, mas eu fiz bastante porque, como eu era de uma família muito simples, tinha que me virar para conseguir dinheiro. Fiz estágio desde o primeiro ano, e não só ligado ao ensino, também fui revisora. Fiz estágio com aulas particulares, tipo um reforço. E também fiz estágio dentro de escolas.

E em quais colégios você já trabalhou?

Eu comecei a dar aula como PSS em uma escola chamada Júlia Cavassi. Peguei uma substituição no meio do ano. Depois eu fui pra outro colégio, aqui em Colombo mesmo, trabalhar com o Ensino Médio. Era um colégio grande, mas também era substituição, então não era uma turma minha. Porque como eu não estava formada ainda, eles te chamam no meio do ano, então você só pega problemão.

Depois, comecei a trabalhar com emprego fixo em escola particular, a Anjo da Guarda, em 2000. Fiz o concurso do Estado em 2007, e foi aí que eu comecei a dar aula no João Gueno, em 2010.

E pra que séries você dá aula hoje?

Para o 7º e o 8º anos. Mas desde que entrei no colégio, já dei aula pro 2º ano do Ensino Médio e pro 6º também.

Na sua escola, a maioria das professoras são mulheres? E o diretor?

A maioria são mulheres. Hoje o diretor é um homem, mas quando eu comecei a trabalhar lá era uma mulher.

Pela sua experiência, a maioria dos diretores foram homens, mulheres ou foi equilibrado?

A maioria era mulher, tanto professoras como diretoras.

De quando você começou a dar aula para agora, teve alguma mudança nos alunos?

Eu escuto muito isso, que dar aula hoje não é mais a mesma coisa. Mas eu não tenho essa percepção, até porque não faz muito tempo que dou aula. Eu acho que a gente tem desafios e vai do jeito que a gente encara eles. Não vejo um problema dessa geração. Eu acho que está mais em como a gente consegue trabalhar com eles.

Assistindo ao documentário, já deu para perceber os métodos que você tenta utilizar com os alunos. Por que essa ideia de inovar e fazer algo diferente em sala de aula?

A previsão de conteúdo que a gente tem é muita coisa, não dá tempo de trabalhar tudo. Eu ficava frustrada. Você começa a pensar o que desses conteúdos será usado mesmo na vida desses estudantes, o que vai tocá-los e chamar sua atenção. É muito complicado ficar falando de coisas que não fazem sentido pra eles, e, às vezes, não fazem nem sentido pra mim. Na escola que eu estou, tenho que, de alguma maneira, conquistar esses alunos para conseguir trabalhar. E a minha formação me levava para não trabalhar da forma tradicional. Os professores que eu tive na Universidade sempre chamaram muito para fazer coisas diferentes, projetos. Só que a gente chega na escola e não é tão simples assim. A gente tem que seguir, mais ou menos, o ritmo da escola, até você conquistar ali o espaço para fazer algo diferente.

E para colocar em prática o projeto que rendeu o “A Aventura de Colombo”, o que você fez?

Eu comecei a trabalhar no 3º ano do Ensino Médio em outra escola, e vi que não dava para fazer nada com eles, porque estavam quase saindo. Eu até mudei minha tese de mestrado, na época, para fazer sobre o que vivi com essa turma. Depois, eu fui pro 6º ano, e era uma turma que não sabia ler, então eu não sabia o que fazer com eles. Fui procurar ajuda e promovi um encontro chamado “Ação Integrada para o Letramento”, no qual foram apresentadas propostas para escrita e leitura.

Em 2013, teve uma formação com os professores do João Gueno. Não foram todos os professores que aderiram, mas era essa a ideia. O que acontece é que às vezes é em um horário que não bate, os professores têm outras escolas para trabalhar. A professora Elisa fazia reuniões na Reitoria toda semana, então eu ia toda semana, mas não podia exigir que os outros fossem também.

E os alunos da turma de 2014, mostrada no documentário, aceitaram o projeto logo de cara?

Não. Eles tinham dificuldade em leitura, e eram turmas grandes. Mas eu percebi que ganhei eles quando eu falava que ia fazer uma coisa e fazia mesmo. Por exemplo, quando eu li o livro [A Maldição da Moleira, da Índigo] e eu falei que ia tentar conseguir mais exemplares, eu contava para eles que tinha escrito para a editora, e eles viam que eu estava tentando. Porque do jeito tradicional não estava dando certo. No grupo que eu estava com a professora Elisa surgiu a ideia de eu trabalhar com poemas. Os alunos até se interessaram, mas isso não cativou eles. O que deu certo foi o livro mesmo, o estilo da história e o fato de ouvir eu contando, porque a maioria não escutava histórias em casa, os pais não liam para eles. Então o fato de ouvir foi, para eles, uma experiência diferente.

Só que só tinha um exemplar desse livro na biblioteca. Quando eu terminei de ler, perguntei quem queria emprestado. Quase todos quiseram. Tinham 60 pessoas na lista de espera, porque eram duas turmas. Então eu sorteava a cada três dias um nome, intercalando as salas. Achei um absurdo, então tentei ir à direção para pedir para comprarem mais livros. Mas disseram que a verba para vir precisava de licitação. Escrevi para as editoras e nada. Pensei 'quer saber?' e escrevi direto pra Índigo [a autora]. Falei no grupo que eu participava com a Elisa e ela disse que o não eu já tinha. Fiz um texto enorme, contei o projeto todo desde o começo, e perguntei se ela podia ajudar. Ela respondeu, só que já era final do ano, eu não tinha como contar para os alunos. No ano seguinte, quando era para escolher as turmas, pedi para ficar com o 7º ano para poder continuar com eles.

Comecei [o ano] contando que ela tinha me respondido. E eu levei uma caixa que ela enviou por correio para a minha casa para a aula, ainda fechada. Eu disse que a gente ia começar o ano com uma atividade, e desafiei eles e a adivinharem o que tinha na caixa. Eles começaram a tentar imaginar, mas nunca imaginaram que eram os livros. Quando descobriram, foi uma festa, eles ficaram até meio bobos assim.

No evento de lançamento do documentário, quais alunos estavam presentes?

Tinham alunos de todos os anos, mas a maioria dos 7º e 8º anos. Da turma do 7º ano de 2014, que foi quem participou do documentário, só tinham alguns, que hoje estão no 2º ano do Ensino Médio, que inclusive foram aquelas meninas que me entregaram o presente no final do evento. Só que o Ensino Médio aqui é a noite, então tem muitos pais de alunos que não querem que eles estudem a noite, e trocam de escola. Então não tem todos aqueles alunos mais aqui na escola.

E você continuou com esse projeto nos anos seguintes?

Então, eu sempre tento. No final de 2014 teve o prêmio que a gente recebeu [Viva Leitura], e eu estava grávida, e tirei seis meses de licença. Voltei em 2016, continuei as reuniões com a Elisa e fizemos outro trabalho, mas não tão grande. Os alunos do 7º ano que eu peguei escreveram um livro de memórias. No outro ano, fiquei grávida de novo, fiquei de licença, e voltei na metade do ano. Só terminei o ano, não deu para fazer nada diferente. E nesse ano a gente está com outra proposta, outro projeto.

E você não quis mais pegar o 6º ano?

É que no 7º eles são um pouco mais maduros. No 6º eles chegam aqui na escola, ainda tem que se adaptar, entender o sistema, e demora muito para você fazer um projeto desse, não dá tempo.

Teve algum momento que você pensou em desistir do projeto?

Sim, vários. É que é muito difícil. Tem a questão dos horários, você acaba trabalhando mais. Se você só cumprir o conteúdo normal, seguir o livro é

menos trabalhoso. O projeto demanda muito tempo extra, além de tudo que você já tem que fazer, das suas obrigações normais. Acaba interferindo na organização da escola. Às vezes, eu preciso da aula de outro professor, preciso mudar o horário. Isso cansa, parece que você está atrapalhando. É difícil você convencer todo mundo. Se a gente conseguisse convencer todos, ia ser uma coisa que todo mundo ia entender melhor, mas a gente nem se encontra tanto assim, tem professor que dá aula em outras escolas.

Depois que meus filhos nasceram, eu parei de trabalhar o tanto que eu trabalhava, que eram dois períodos: um em escola particular e outro aqui. Agora eu só estou trabalhando aqui.

E por que você escolheu ficar só na escola pública ao invés de só na particular?

Aqui tem estabilidade, porque é por concurso. E também é perto da minha casa. Eu trabalhava no Centro de Curitiba, então tinha a questão do deslocamento. Acabei escolhendo a pública por isso.

Quais são os pontos fortes e os pontos fracos da escola em que você dá aula?

De ponto forte tem que é uma escola pequena, isso ajuda porque a gente conhece muito os alunos. Tem pouco mais de 500 alunos nos três períodos. Temos apenas seis salas. A escola também é muito organizada e preza pela questão de disciplina. Temos bastante material, pode parecer até bobeira, mas podemos tirar cópias na secretaria, então isso facilita para trazer material diferente. Tem abertura e aceitação das coisas que eu tento fazer.

De dificuldade tem toda a questão de estrutura, do ensino, uma questão que é do problema público do Brasil. Teria que ter um apoio para os alunos que têm mais dificuldade. Aqui tem um contra turno, mas não são todos os pais que entendem que a criança precisa. A gente precisa trabalhar bastante com as famílias, e a gente não consegue. Também são pais que não tiveram muito estudo, então cria essa barreira. Também tem turmas que são muito cheias, cerca de 35 alunos. O ideal seria em torno de 25, porque é o que você

consegue dar conta de atender. Eu gosto que cada um sente do meu lado para corrigir textos individualmente. Se eu for fazer isso em uma turma de 35, demora muito.

A maioria dos alunos mora aqui perto?

A maioria sim. Mas na região falta escola. O Monte Castelo, que é um bairro bem perigoso, tem uma escola grande. Mas muitos pais não querem que os alunos estudem lá. Então eles estudam aqui e vêm de transporte escolar. Muitos ficam na lista de espera. O bairro aqui é o São Dimas, e é menos violento e perigoso que lá.

Tem alguém que você considera um mentor que te ajuda nesse processo?

A Lúcia Cherem. Eu tinha uma colega que trabalhava com ela, fazendo serviço burocrático. E ela me disse que não ia mais ter tempo, e perguntou se eu não queria pegar esse serviço. Falei que sim e combinei com ela por e-mail que a gente iria acertar esse trabalho, porque ainda não conhecia ela pessoalmente. Eu nunca fui aluna dela, conheci ela quando era orientanda do Gilberto de Castro no Mestrado, ele me chamou para ir em uma banca de outra aluna dele. E a Lúcia estava na banca. Gostei das coisas que ela falou. Depois da banca, começamos a conversar e acertamos o trabalho. Eu ia uma vez por semana na casa dela para cuidar de papéis, currículo Lattes, e eu ficava fazendo isso com ela.

Então a gente conversava muito sobre educação. Embora ela esteja no curso de francês, tinha muita preocupação com a leitura em português. Ela é uma pessoa que me inspirou muito, é extremamente simples e tem contato com pessoas do mundo. E ela conversa com todas as pessoas do mundo do mesmo jeito. Ela entra na sala, conversa com os alunos. É uma pessoa muito sensível e muito capacitada. Hoje ela é minha amiga.

E a sua família te apoiou para ser professora?

Meus pais sempre apoiaram. Eles não são leitores, mas eu tenho uma recordação boa. Onde eu morava em Jundiaí passavam muitos vendedores em

frente às casas. Um dia passou um vendedor de livros, e meu pai comprou uma coleção, um monte de livros. Tinham livros infantis, dicionários. Eu lembro dele comprando, mostrando para a gente e falando como aquilo era importante, e que a gente tinha que ler. Ele incentivou muito a gente na escola. Só que ele estudou até a 5ª série e minha mãe até a 4ª, mas sempre incentivaram muito.

Quando eu falei que ia prestar [vestibular] para professora, eles gostaram. Na minha formatura, meu pai era um dos que mais vibrava, foi bem legal. Fazia barulho na arquibancada. Sempre incentivaram muito.

Meu marido é administrador, trabalha com autopeças, e me apoia, me entende.

Um livro?

Machado de Assis eu gosto muito. Quando eu estudava, já gostava. E na graduação um autor que eu descobri e tive a honra de ser aluna foi o Cristóvão Tezza. “O Filho Eterno” eu gosto, é um livro muito forte, me marcou. Eu leio agora, mas com filho bem menos. Acabo lendo muito livro de literatura infanto-juvenil para trazer para a sala de aula.

Um filme?

Escritores da Liberdade. É a história de uma professora com a qual me identifiquei. Ela vai para sala de aula e tem uma teoria que ela acha que vai dar certo, só que não dá nada certo porque é na periferia, os alunos são difíceis. E ela muda o jeito de dar aula, conquista a turma, consegue doação de livros para a turma e motiva os alunos a escreverem diários.

E para você, ser professora é...?

Acreditar que as coisas são possíveis. Que eu posso transformar a vida das pessoas.

APÊNDICE 2 – ENTREVISTA COM CIOMARA AMORELLI VIRIATO DA SILVA

Entrevista realizada com a professora Ciomara Amorelli Viriato da Silva , no dia 30 de agosto de 2018, no Departamento de Ensino Fundamental, em Curitiba-PR. A entrevista durou 1 hora e 5 minutos. Ciomara dá aulas de Português para refugiados haitianos em Curitiba.

Ciomara, quando você se formou professora?

Eu me formei no magistério em 1979, tanto que eu já me aposentei faz quatro anos no Estado. Eu era professora do Estado e ainda sou do Município, mas inclusive já passou o tempo também de me aposentar aqui [na Prefeitura], mas estamos na luta.

Quando eu me formei no magistério, já comecei a trabalhar. Antes de eu me formar já estava trabalhando, um ano antes. Comecei em uma escola estadual, de manhã, e em uma particular de tarde. Dava aula no 1º ano e no Jardim de Infância. E eu passei no vestibular, na época era FEMP, mas hoje é a FAP, em Artes Plásticas. Só que eu tinha 17 anos, então trabalhar de manhã e de tarde e estudar a noite, eu só aguentei um ano e meio.

Por que você escolheu Artes Plásticas?

Eu adorava desenhar, pintar, como gosto até hoje.

E depois que você teve que sair da faculdade?

Entrei na Prefeitura em 1984 e comecei a trabalhar como professora da Prefeitura. Eu tinha Estado de manhã e Prefeitura de tarde, então larguei o particular.

Entre Estado e Prefeitura, qual você prefere? Tem alguma série que gosta mais de trabalhar?

Eu sempre trabalhei com alfabetização. Na escola, todo mundo morria de medo de trabalhar com o 1º ano, e eu amava. E quando eu comecei a trabalhar, não sabia nem o que ia fazer. Eu comecei a dar aula no último ano do magistério,

então eu ainda não tinha terminado. A didática que a gente tinha era muito superficial, eu não tinha aprendido todos os métodos de alfabetização. Eu entrei na 1ª série e pensei “Meu Deus, o que eu faço agora?”. Abri o armário e tinha um manual do método do Professor Erasmo Piloto. Ali dizia ‘pegue uma bola, mostre para os seus alunos e pergunte o que é’. ‘Fale vou escrever a palavra bola, aí escrevia e perguntava “o que que eu disse que ia escrever?”, bola, “o que que está escrito aqui?”, bola’. Eu comecei a fazer isso porque eu não sabia o que eu ia fazer, mas comecei a me questionar até que ponto aquilo era viável. Então eu comecei a procurar, a pesquisar outros métodos. Mas até o final do ano era só aquilo que eu sabia fazer.

E no final daquele ano você terminou o magistério?

Terminei. E comecei a trabalhar no Instituto de Educação já no primeiro ano. E também foi um desafio, só que lá eu conhecia outros professores, fomos trocando figurinhas, mas os primeiros anos foram difíceis. Eu tinha que pesquisar, eu tinha que procurar, porque realmente eu não tinha aquela base que precisava para saber trabalhar.

Quando eu comecei a trabalhar na Prefeitura, eles davam mais condições como professora, de formação continuada. Eu tinha muito curso, muitos métodos de alfabetização: caminho suave, abelhinha, casinha feliz, eu fiz todos. Comecei a traçar uma linha entre eles, o que cada um tinha de bom ou não tinha de bom, então eu usava os desenhos de um método, a historinha do outro, e fui adaptando de acordo com o que tinha em sala. E no Estado não tinha essa formação.

E por que você decidiu fazer magistério? Tinha pretensão de seguir mesmo a carreira como docente?

Eu sempre gostei, e a minha mãe foi fazer magistério com 40 anos. Eu estava terminando o 8º ano. Minha mãe fez com 40 anos e morreu com 45. Então ela fez três anos, terminou com 43. E eu via a minha mãe fazendo, acompanhei ela fazendo estágio, ela me chamava pra ir junto. Me chamava para fazer as lembrancinhas para as crianças, o material, então aquilo me incentivou mais ainda.

Então você perdeu a sua mãe bem cedo...

É, ela tinha câncer. Mas graças a Deus não morreu de câncer, ela foi operada, com 20 dias teve que fazer outra cirurgia porque grudou o intestino dela. Então ela ficou bem fraca, logo começou a quimioterapia, e ficou bem fraca. Ela morreu em quatro meses. Eu dei graças a Deus porque você imagina uma pessoa definhando de câncer.

E ela chegou a atuar como professora?

Sim, ela trabalhou no Instituto de Funcionários Públicos. Dava aula na creche para os pequeninhos. Eu também já trabalhei em creche.

Mais alguém na sua família é professora?

Umas primas no Rio. Mas só. Porque minhas tias, as duas irmãs da minha mãe, não tiveram estudo. Minha mãe foi a única que conseguiu depois de um tempo.

Com quem você cresceu em casa?

Mãe, pai e irmão.

Você é a primeira entrevistada que fez magistério. Na sua sala, a maioria eram mulheres?

Só mulheres. Não tinha homem naquela época, hoje a gente já vê mais. Naquela época era diferente, era o Instituto de Educação que era a escola, formava normalistas, era escola modelo, todo mundo queria estudar lá.

Durante o magistério você disse que chegou a estagiar. Como foi essa experiência?

Eu lembro que eu tinha pavor, tinha trauma de matemática. O que me dava medo durante o curso era matemática, reprovei no 2º ano do magistério em matemática. E você tinha que estagiar em todas as séries, e eu tinha pavor da 4ª série, ia ter que ensinar para eles. Mas eu lembro que eu fui bem, lembro até que eu dei aula sobre a região Nordeste. Pesquisei tudo, levei foto, eles

gostaram muito, participaram bastante. E a matemática, graças a Deus, deu tudo certo.

Como eu não entendia Matemática, achei que não ia saber ensinar. Eu fui aprender porcentagem quando tinha que dar o dízimo na Igreja. Como é que é 10%? Eu sabia e imaginava como era o resto, mas não sabia calcular. Hoje, se você me perguntar como é que calcula área, essas coisas, eu não sei. Quando eu fui fazer faculdade eu tinha 40 anos. Fiquei todos esses anos só com magistério. Só que chegou uma lei que tinha que ter faculdade, e tinha um tempo para as professoras fazerem, tanto que Prefeitura e Estado ofereceram um curso para as professoras.

Eu entrei na Prefeitura, na época, pela UEPG. Fiz vestibular, passei, e tinha um campus em Curitiba. Estudava de manhã e trabalhava de tarde. O curso era formação de professores, tipo um magistério superior.

Quantos anos durou o curso?

Este eu fiz dois anos e desisti. Eu não tinha com quem deixar os meus filhos. A senhora que cuidava dos meus filhos, morava lá perto de casa e teve um problema com o marido. Ele quis matar, e ela simplesmente sumiu e me deixou na mão. Então eu larguei a faculdade, eles tinham uns seis, sete anos. Fiquei muito triste porque eu sabia que era importante fazer faculdade. Mas olha o que aconteceu: Deus foi tão bom que depois, com 44, surgiu o mesmo curso na PUC. Daí eu fiz vestibular, passei, e tinha aula quinta e sexta a noite e sábado o dia inteiro. Fiz quatro anos. Como era de noite, meu marido conseguia ficar com eles.

Quando você estava fazendo a faculdade de Artes Plásticas, seu objetivo era trabalhar com as duas coisas?

Na realidade eu fiz porque gostava de desenhar, queria aprender mais sobre Artes Plásticas, porque eu gostava daquilo. Nunca tive como pretensão trabalhar com Artes Plásticas. Eu desenho, pinto, sempre desenhei muito. Quando eu alfabetizava, tinha que desenhar, eu fazia isso.

E você manteve isso como um hobby?

Sim, mais o desenho. Por exemplo, eu olho uma foto e consigo desenhá-la. Eu já tenho alguns desenhos meus que ilustraram alguns livros. Quando eu trabalhava no Estado, usaram alguns desenhos meus para um livro de Ensino Religioso. Fiz um desenho que eu fui olhando fotos de diversas religiões e como as pessoas se vestiam. Inclusive no portal do MEC de religião eles usam os meus desenhos, só que sem citar que são meus.

Você citou que costumava pagar o dízimo. A Igreja também é presente na sua vida desde sempre?

Sim, desde os 16 anos que minha mãe começou a ir. Nós éramos católicos, mas íamos de vez em quando na Igreja. Teve uma época bem difícil na nossa vida, e minha mãe trabalhava com advogados, e conheceu um, Dr. Caleb, que ia em uma Igreja e convidou ela. Fazia mais de um ano que a gente tinha uma casa nova para alugar, e não havia meios de alugar aquela casa. As pessoas adoravam, falavam que iam alugar, e iam embora. Então ele convidou, fomos na Igreja, e naquela semana a casa foi alugada. A gente aprendeu a ter a fé através do que a gente ouvia lá, não aquela coisa da religião, mas da fé, que a gente tem e às vezes não sabe que tem.

E de qual Igreja você participa?

Hoje da Comunidade Alcance, é evangélica. Mas, na época, foi na 3ª Igreja do Evangelho Quadrangular, lá que começamos a ir.

Vamos traçar um histórico por quais colégios você já passou, trabalhando e estudando.

Eu estudei dois anos no Colégio São José. Depois, meu pai conseguiu uma vaga no Instituto de Educação, então eu estudei lá do 3º ano até o magistério. E no ano seguinte já comecei a trabalhar no Instituto, então eu conheço cada cantinho lá. Lá eu fiquei 16 anos, era contratada por CLT. Eles passaram os CLTistas para o quadro próprio, não precisava fazer concurso, então eu entrei. Mas quando eu entrei não tinha vaga no Instituto, então eu perdi a vaga. Por sorte eu peguei vaga no Xavier da Silva, fiquei dez anos lá, até 2006. Em 2006, me convidaram para entrar na Secretaria de Educação.

E lá você passou a fazer o que?

Trabalhar na educação escolar indígena, imagine! Primeiro, em 2006, na equipe do Ensino Fundamental, como se fosse uma pessoa que trabalhava com quatro coordenações. Como se fosse uma assistente deles. No ano seguinte, foi desmembrada essa equipe e foi criado um Departamento da Diversidade. A chefe do Departamento me chamou para ficar na equipe do indígena. A equipe tinha a parte administrativa de fazer processos: construção e reforma de escolas, contratação de professores, tudo isso passava pela gente. Mas tinha a questão da formação dos professores, e eu era a única que trabalhava de 1ª a 4ª série. Todas as outras eram formadas em alguma Licenciatura, e nunca tinham dado aula para crianças. E nós precisávamos formar os professores indígenas para dar aula para as crianças indígenas pequenas. Então a minha coordenadora me colocou para dar aula para esses professores, nos cursos de formação.

Eles ficavam uma semana aqui em Curitiba, e nós dávamos o curso para eles. Fiquei também no Curso de Magistério Indígena, com foco na alfabetização. Foi uma experiência que eu não sabia, daqui para frente você vai ver que tem muita coisa que eu não sabia fazer. Nunca tinha visto um professor indígena, nem sabia onde que tinham os indígenas aqui no Paraná. Pra mim, foi muito edificante. Fiquei oito anos lá, e trabalhando especificamente com eles. Conheci todas as terras indígenas que tem aqui no Paraná.

Você comentou que foi convidada a entrar na Secretaria de Educação. Por que resolveu aceitar e sair da sala de aula?

Na escola onde eu estava tinha uma diretora que era um amor de pessoa enquanto era professora. No primeiro ano de diretora, era um amor de pessoa, mas acho que subiu o poder. Comecei a ver muitas coisas erradas e a não concordar com muitas coisas, eu e algumas colegas. E ela começou a perseguir a gente. Ela era muito sutil, mas me afeta muito, eu me dou muito com as pessoas. Era minha amiga, e pra mim, me afetava. Comecei a entrar em depressão, não queria mais ir trabalhar. Peguei licença e fiquei fora de sala de aula 180 dias. Eu só chorava, me afetou muito emocionalmente aquilo. Só

que eu não queria ficar sem trabalhar. Não queria ir para aquela escola por causa dela, mas eu queria trabalhar. Então eu criei um projeto de reforço com crianças que tinham dificuldade. O médico me disse que para dentro de sala eu não tinha condições de voltar, mas fora de sala, com poucas crianças eu podia. Chegou uma época que me convidaram. Foi uma amiga que eu não via há anos, se formou comigo. Ela me ligou e falou que surgiu uma vaga e lembrou de mim. Não pensei duas vezes e fui. Tanto que nesse primeiro ano que fiquei só na coordenação me senti muito mal, porque eu sempre dei aula. E lá eu não fazia nada, tinha que anotar recado. Fiquei muito chateada, muito triste. E no outro ano, a diretora me colocou nessa equipe. A princípio eu ia fazer a parte administrativa, mas minha coordenadora viu essa parte minha de escola e foi me chamando para dar aula.

E então você começou a gostar?

Eu amei. Eu podia compartilhar, e eu digo compartilhar porque eles também ensinam a gente, com eles o pouco que eu sabia, e eles comigo. Para dar aula para eles, eu tinha que adaptar o que eu usava com os nossos. Eu tinha que dar exemplos de jogos para alfabetizar, só que os meus jogos não servem para eles. Eles não sabiam o que era mico, dominó, jogo da memória. Eu dividi eles em grupos com temas a ver com eles, como alimentação, e tinham que criar jogos a ver com aqueles temas. Precisa de ver cada coisa que eles fizeram! E como eu aprendi com eles.

Eu admiro muito, falo com eles até hoje, até me emociono de lembrar assim. Eles vinham para cá e não tinham dinheiro. Viajavam e ficavam em hotel a semana inteira com o dinheiro do Estado. Então quando sobrava eu via alguns que compravam tênis. E tinham uns que moravam no acampamento e não tinham uma escola construída. Eu via eles irem nas lojas de 1,99 e comprar jogos do tipo que eu ensinei para eles para levarem para a escola e trabalharem com as crianças. Você veja o desprendimento dele de não pensar nele, mas nas crianças e na escola. Você pensa que eles fizeram algum jogo que eu mostrei? Não, eles foram lá e fizeram o deles. Aprenderam e mostraram que sabiam fazer outras coisas. Eu fiquei tão emocionada quando eu vi aquilo.

E você trabalhou com isso até 2013. E depois?

Em 2013 eu já tinha um período lá e um período aqui [Departamento do Ensino Fundamental]. E desde então eu estou na Educação de Jovens e Adultos do Haiti.

E como surgiu essa oportunidade de trabalhar no Departamento?

Eu pedi aposentadoria lá, do Estado. E até sair eu tive que voltar para a Prefeitura, porque eu estava emprestada para o Estado. Eu fui no RH e perguntei para onde ia. Quando cheguei aqui, a chefe do RH era mãe de duas meninas que eu tinha dado aula na creche, e ela me reconheceu. Expliquei que estava voltando e ela tentou arrumar alguma coisa para eu fazer no Departamento. Vim fazer uma entrevista aqui e, um dia antes, a CASLA [Casa Latino-Americana] tinha vindo pedir ajuda da Secretaria para dar aula para os haitianos. Porque eram mais de 100 haitianos e eles não tinham material, não tinham professor. Na entrevista, eu falei que trabalhava com professor indígena, que ensinava eles a ensinar português. Ela falou que tinham um projeto para ensinar português para os haitianos, eu pensei que pode ser. Mas eu pensava que era um projeto, que era uma equipe, igual era com o pessoal indígena. Mas era uma “equipe”, como é até hoje.

Então eu tinha que dar aula diretamente para eles. Minha chefe achava que como eu dava aula para os indígenas, ia dar aula para os haitianos. Mas é diferente, porque os professores indígenas falam português, os haitianos não. Quando eu vi, estava perdida, como estou até hoje, sempre pedindo socorro.

Mas você se adaptou e gostou desse trabalho?

Sim, é que eu sempre me envolvo muito emocionalmente com as pessoas. Eu sinto a necessidade que eles têm, como é importante eles saberem português, como os ajuda. Então eu faço o máximo que eu posso, porque eu não sou professora de Língua Portuguesa, não sou professora de Língua Estrangeira. Não falo francês, nenhuma língua estrangeira. Como é que você dá aula para eles? Assim, aconteceu na minha vida.

No primeiro dia de aula, eu tenho uma foto, 24 haitianos me olhando. Eu falei 'meu Deus, e agora?'. A professora Renata dava aula de português para estrangeiros, e ela que veio no primeiro dia. E no outro dia que ela foi embora e era só eu e eles? Sorte que sempre tem alguém que entende mais a gente. Então esse que me ajuda quando os outros não entendem.

E até hoje é só você?

Nós passamos por algumas fases, como mudou o prefeito. Agora só estou eu. Na gestão passada, dei aula sozinha. A turma foi aumentando de 24 para 69 e nós dividimos os que não falavam quase nada, os que falavam um pouquinho e os que falavam mais. Consegui uma professora e ela recebia hora extra. Isso no primeiro ano. No ano seguinte, ninguém falou mais do projeto. Mas começaram a ligar pra gente porque apareceu reportagem, e ficou aqui como alguma coisa que tinha. A Prefeitura teve que atender de alguma forma, e nós abrimos uma turma na Praça Tiradentes, achando que era mais fácil para eles ir ao Centro. Só que naquele ano só conseguimos atender 21. O professor Marcos me ajudou nesse ano, criamos um curso instrumental de português, baseado em um curso de hotelaria, imagina. Eles ficaram felizes porque dava certificado para eles, o que ajuda na hora de procurar emprego.

Em 2015, no terceiro ano, começamos com oito alunos, em um mês foi para 30 e em dois meses para 90. Isso só no Boqueirão. Então a gente viu que indo onde eles moram é mais fácil. Tinha eu e mais duas professoras. Elas recebiam por hora extra, eu estava dentro do meu horário. Em 2016 também continuou, 105 alunos. Ano passado mudou a gestão [da Prefeitura] e atendemos 29 alunos. Nesse ano, estamos abrindo turmas de novo, mas muito timidamente.

A Prefeitura atende crianças do berçário até Educação de Jovens e Adultos. Mas eles não se encaixam na EJA, porque já têm escolaridade.

Trabalhar com indígenas e haitianos era uma coisa que você nunca imaginou?

Jamais! E com os haitianos é além da aula. Hoje eu tenho uma comadre, três afilhados haitianos, e já entrei na Igreja com um haitiano no lugar da mãe dele no dia do casamento dele. Agora tem uma haitiana que foi minha aluna no ano passado que está grávida, me chama de mãe e disse que o filho dela é meu neto. Desde que eu soube que ela está grávida, vou todos os meses no posto de saúde, eu que levei ela para as ecografias e que vou fazer o chá de bebê dela agora, dia 16. É mais do que aula, eu conheço a vida dos alunos. Eles vão falando, e o enfoque da nossa aula não é português, eu tento passar para eles os direitos que eles têm aqui. Eu falo que o enfoque foi eu que dei porque sou eu e eu. Eu que dou aula, eu que preparo aula, eu que vejo o método, eu que pesquiso. Eu vi a necessidade que eles têm de conhecer os serviços que a Prefeitura oferece e eles não sabem.

Voltando um pouco na sua vida como estudante, teve alguma professora que te marcou?

Tem a professora Iberle, de Didática em Literatura. Ela gostava do que fazia, passava para gente esse gostar. Depois quando eu trabalhei no Instituto ela ia na minha sala e dizia 'ai eu adoro entrar na sala e ver a Ciomara com as crianças no colo', e eu dizia 'eu aprendi com você'. A ter essa doçura, eu sempre lembro dela.

E tem outros professores que me marcaram, mas de forma negativa. Inglês e matemática eu não aprendo por causa dos professores. Matemática foi no 2º ano do primário, eu era pequenininha e meu pai ganhou uma caixa de Melhoral Infantil. Eu tinha uma irmã de criação e eu lembro que a gente resolveu subir em cima do armário e brincar de casinha. Eu achei a caixa que estava lá em cima, sabia que Melhoral Infantil era docinho, e nós pegamos copo, colocamos gelo e um monte de Melhoral Infantil e fazendo brinde e tomando. Quando chegou de noite eu já estava quase morta, me sentindo muito mal e minha irmã também. Só que a gente morria de medo da minha mãe, ela era muito braba. Meu pai era um amor, e falou que eu podia falar pra ele que ele não ia deixar minha mãe nos bater. Eu contei, e eles nos levaram correndo para o hospital.

Fizeram lavagem intestinal em mim, quase morri. Ela tomou menos. Voltei para casa de madrugada e no dia seguinte eu tinha prova e tive que ir para a aula, e não deixei meu pai contar nada para as freiras, eu estudava no Colégio São José. Não esqueço a irmã Carmem, magrinha, de óculos, pequenininha, de matemática. E ela cobrando a tabuada e eu não sabia, não conseguia ficar com postura, estava com muita dor. Peguei a tabuada do 7, nunca me esqueço. E quando a gente não acertava, davam na mão uma reguada, eu era desse tempo ainda. Nunca mais aprendi matemática. Do 3º ano para frente meu pai teve sempre que colocar professor particular para mim. Então isso que eu penso: o que que um professor faz na vida de um aluno?

E essa sua irmã de criação esteve com vocês desde sempre?

Ela veio para nossa casa com 11 anos, eu tinha 7. Quando ela fez 21 anos, quis ir embora. Ela queria casar, era de Morretes, e as irmãs menores já tinham filho, e como ela estava com a gente em casa não gostou da história. Tanto que logo que ela saiu já teve filho.

E vocês mantêm contato?

Não. É que minha mãe morreu. Quando minha mãe ficou doente, eu trabalhava e não tinha quem ficasse com minha mãe. Fui até lá [Morretes] pedindo para a mãe da Carmem, essa minha irmã, para mandar alguém cuidar da minha mãe. Ela não podia, porque tinha que ficar com ela e ajudar ela. Minha mãe ficou muito triste na época, e eu não lembro porque a Carmem não veio. Acho que ela já era casada, não sei. E a gente nunca mais teve contato com ela.

Quando você casou e teve filhos?

Com 23, e tive filho com 25. É que assim, eu tive um que nasceu e com dois meses morreu, o Lucas. Ele teve meningite e morreu. O segundo eu engravidei e com cinco meses e meio perdi. Então eu fui fazer exames, porque o Lucas nasceu com sete meses e meio. Eles viram que eu tinha incompetência do colo do útero. Então eu fiz uma minicirurgia e tive primeiro minha filha e depois o meu filho. Então hoje eu estou com dois, mas se o Lucas estivesse vivo já ia ter mais de 30 anos.

E seus filhos fazem o que?

Minha filha faz Medicina Veterinária na PUC e meu filho professor de Educação Física. Quer dizer, ele dá aula de Muay Thai, não quer dar aula em escola. O negócio dele é luta. Ele lutava, mas sofreu um acidente e parou. Ele estava de moto e um carro simplesmente cruzou a preferencial dele. O carro fugiu e ele teve que fazer três cirurgias no joelho, colocando pino. Quando ele está começando a lutar de novo, solta o pino e faz cirurgia de novo, demora mais um ano.

Por Whatsapp você tinha comentado que sua filha também estava com um problema de saúde que vocês não conseguiam descobrir o que era.

Ela está há quase um mês com uma bola na garganta, e apareceu um nódulo no seio também, mas graças a Deus não é câncer. O médico acha que todos os linfonodos do lado esquerdo dela estão aumentados. Como ela é veterinária, um gato com esporotricose arranhou ela, e acham que é isso.

E o seu marido trabalha com o que?

Trabalha por conta. Com pintura, coisas assim. Não trabalha direto, ficou mais de um ano sem conseguir trabalho. Quem segura as pontas lá em casa sou eu.

E você se aposenta quando?

Eu já podia ter me aposentado. Mas eu não posso, preciso trabalhar ainda. Eu gosto do que faço, mas já estou me sentindo cansada. Às vezes, vou me arrastando para a escola dar aula para os haitianos, mas eles têm uma energia tão boa, participam, perguntam, a gente não para. Quando vejo já passou da hora. Até um menininho falou pra mim assim ontem: 'aula muito bom, professora, muito bom'. Eu saio de lá e me sinto que nem uma esponja, sugada, eles perguntam tudo, anotam, é muito bom.

Um livro?

Pedagogia do Oprimido, do Paulo Freire. Mostra a questão da relação professor-aluno, do diálogo, da educação para libertação, para abrir a mente dos alunos para que eles tenham autonomia, ouvir os alunos, enxergar aquele aluno.

E um filme?

Nossa eu gosto tanto de filme, gosto dos de época: Os Três Mosqueteiros, Robin Hood, A Múmia.

E para você ser professora é?

Compartilhar, eu acho. Eu não chego lá achando que eu sei tudo. Já cheguei achando, pensa, era 1979. Mas hoje em dia eu já sei que não, eles não são seres que não sabem nada. Você tem que partir do que eles sabem, do conhecimento deles. Eu entendo que é mais isso, muitas vezes você acha que está ensinando, mas sai de lá aprendendo muitas coisas.

APÊNDICE 3 – ENTREVISTA COM MARCIA REGINA BRAGA LUZZI

Entrevista realizada com a professora Marcia Regina Braga Luzzi , no dia 27 de agosto de 2018, na casa da entrevistada, em Curitiba-PR. A entrevista durou 1 hora e 10 minutos. Marcia é formada em Educação Física, e atua na direção da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Paulo Freire.

Marcia, quando você se formou professora?

Sou professora de Educação Física, e me formei em 86, mas entrei na educação, no Estado, em 96.

E nesses dez anos antes de ser professora trabalhou com o que?

Eu fiquei um tempo parada, porque tive neném, tive filho. Na verdade, eu comecei com aulas de ginástica, no SESC, e depois que eu tive o Marcelinho e a Marina, fui para a escola.

E atualmente você trabalha com o EJA, correto?

Eu estou como diretora. Estou afastada por uns três meses, mas atuo como diretora do Paulo Freire. Nunca atuei como professora lá, só como diretora. Entrei em 2012 como interventora, quando você entra para arrumar alguma coisa na escola que a gestão anterior não está de acordo. Então a Secretaria de Educação nos colocou lá. Entrou eu e mais duas, e hoje permanece eu e mais uma: a Virgínia. Em 2015 teve eleição e nós fomos eleitas.

E agora você está afasta por que motivo?

Por causa de uma licença.

E com quem você cresceu?

Com meus irmãos, mãe e pai. Minha mãe também era professora de educação especial, trabalhava com surdos. Meu pai era bancário. Mas hoje são todos falecidos. Eu morei longe dos meus pais, fiz faculdade fora, em Londrina, na UEL, e meus pais moravam no Rio Grande do Sul.

E além da sua mãe e você, mais alguém seguiu carreira como professora na família?

Minha irmã é pedagoga, mas não é atuante. Mas as minhas tias por parte de mãe quase todas são professoras. Minha mãe fez magistério na época. Meu marido é professor também, meus filhos não são. E na família dele tem duas cunhadas que também são professoras.

E você quis ser professora justamente por ver esse exemplo?

Não, eu acho que não. Na realidade, quando eu fiz Educação Física, eu não achava interessante essa área. Gostava mais da área de ginástica, academia estava começando a ficar em alta, então procurei um pouco essa área. Mas depois eu vi que não dava, e que ia ser interessante ir para o Estado, e entrei da noite para o dia. Não fui uma coisa que eu 'ah, vou pensar'. Fui em busca, deu certo e aí me identifiquei com a escola, com as pessoas.

E em qual escola você entrou primeiro?

Na Escola Estadual Oriental República do Uruguai, como professora de Educação Física. Saí de sala em 2003, que fui para a parte administrativa.

E por que você resolveu sair de sala?

Eu tinha vontade de conhecer essa outra parte. Na época, a diretora da escola em que eu atuava virou chefe de núcleo, e eu aproveitei a oportunidade para pedir para ela me levar, falei que gostaria de aprender. E aí deu certo. Eu voltei para a sala de aula em 2006, mas fora do Estado. Fui para a Prefeitura, e atuei até 2009. Saí da Prefeitura, fiquei emprestada, também na parte administrativa. Só que na Prefeitura eu estou de licença sem vencimento até fevereiro. Aí não sei o que vou fazer. E pelo Estado estou atuando.

Na sua turma de graduação, a maioria era como você que não queria ir para a sala de aula?

Naquela época, a turma era bem dividida. Uma parte que queria praticar esporte, e a turma para aprender. Eu não gostava de praticar esporte, preferia a área de ginástica, ginástica artística. Mas com o tempo isso mudou. Eu vejo

hoje as meninas, que têm poucas que eu tenho contato, se aposentando, mas mesmo assim em sala de aula, na Educação Física mesmo.

E as mulheres eram maioria na sua sala?

Tinha muita mulher. Era mais mulher do que homem.

E você fez o Ensino Médio regular onde? Sua família é daqui mesmo?

Meu pai era gerente de banco, então a gente mudava muito. De quatro em quatro anos, a gente estava em uma cidade diferente. Eu fiz Ensino Médio quando a gente estava no Rio Grande do Sul. Prestei vestibular lá e não passei. Fui prestar em Londrina porque tinha parentes ali, minha tia, e passei ali. Fiz cursinho e passei ali, fiquei morando ali. Meus pais, depois, voltaram para Curitiba novamente, enquanto eu fazia faculdade. Depois que formei, vim para cá.

E onde você nasceu?

Em Itararé, São Paulo. Mas também só nasci. Naquela época, os pais iam ter neném perto das mães, então só nasci lá, nunca morei.

E durante a sua faculdade, chegou a fazer estágio em sala de aula? Achou que te preparou pra realidade que você enfrentou depois?

Fiz em sala de aula, em Escola Estadual, e em academia. Mas era pouco, a gente sai bem despreparado. Não é suficiente eu acho. Falta essa parte prática.

Você tinha alguma preferência por série para dar aula?

Eu tenho! Não gosto de Ensino Médio, prefiro dos alunos de 4º e 5º ano, que na época era 3ª e 4ª série. Mas os pequeninhos já não, de 1ª e 2ª série. Cantiga de roda, essas coisas não gosto. Gosto de jogos pré desportivos, atividades recreativas. Essa é a parte que eu mais gosto.

E como era o seu trabalho antes de ser professora?

Trabalhei de 86 a 90, mais um menos, com ginástica, e depois já parei. Fiquei parada por muito tempo, na verdade, porque não tinha com quem deixar os filhos. Na época, o SESC começou a dificultar para eu dar aula, e com neném pequeno, que não pegava na mamadeira, só no peito, então dependia muito de mim. Mas eu não fiquei só do lar. A gente tinha banca de revista, mexia com confecção. Acabei suprimindo essa demanda escolar com essas outras atividades. Quando eu vi que já estava maiorzinho e tinha condição de colocar em uma escolinha, voltei. A Marina ainda era pequena, tinha uns três anos.

Há anos você é a diretora dali. Mas antes disso, e nos outros colégios que você passou, a maioria das diretoras eram mulheres?

Todas mulheres.

Você está atuando nas escolas desde 1996. Percebeu alguma mudança em relação aos alunos naquela época e agora, em relação ao aprendizado, à tecnologia?

Mudou. Mesmo não estando em sala de aula, converso muito com os professores, e mudou muito. Mesmo assim, na área de Educação Física os alunos não têm tanto interesse quanto tinham antes. Antes, o professor de Educação Física era idolatrado, ainda é um pouco. Mas eu vejo que hoje eles preferem ficar sentados com o celular na mão, e é muito mais difícil fazer atividade. Os menores não têm tanto acesso quanto os maiores, mas a gente nota muito isso. Na EJA e no Ensino Médio tem muito isso. Porque hoje nosso prédio está junto com uma escola regular, e os alunos no pátio transitam ali e a gente tá vendo na Educação Física. Antes, só não fazia aula aquele aluno que era muito introspectivo. Mudou o comportamento, a educação, penso que pelo fato de ficarem muito no celular os pais não conseguem acessar muito os filhos e dar a educação que realmente precisa ser dada.

E na EJA também tem Educação Física?

Sim, mas como os alunos são adultos, tem alguns que já não estão afim de fazer a aula. Tem vergonha, umas coisinhas que diferenciam. Mas como eu tenho alunos que são jovens, tem muito adolescente.

E qual a faixa etária para um aluno entrar no EJA?

A partir de 15 anos para o Ensino Fundamental. E para o Médio, só a partir dos 18. O perfil que a gente tem de alunos de 15 são muitos alunos especiais, infratores, pequenos infratores que estão em Casa de Apoio.

E os alunos especiais ficam em turmas separadas?

Não, é tudo incluso. Eles têm salas de recursos, onde eles atuam, têm uma professora especial para auxiliá-los. Não que ela vá fazer um reforço, é um auxílio ao desenvolvimento deles dentro da sala de aula. É feito no mesmo turno, nas últimas aulas.

Voltando um pouquinho no tempo, teve alguma professora ou professor que te marcou quando você era aluna?

Do Ensino Fundamental não vou lembrar. Não tem porque como eu estava sempre me mudando. Mas no Ensino Médio tinha a Genoveva, de Biologia, nome estranho. Eu gostava da matéria e ela explicava bem.

E que métodos em sala de aula, ou no caso na quadra, você usa com seus alunos? Isso varia muito de acordo com as turmas?

Varia muito de turma para turma. E como eu falei, professor de Educação Física é muito cativante, então a gente consegue com as atividades, são mais prazerosas. Eles gostam de competir, principalmente a idade que eu falei de 3ª e 4ª série, que antes era do Estado - hoje a Prefeitura que toma conta. A gente tem que dar regras, mas não podem ser muito fechadas, porque eles sempre querem dar um jeitinho. Sala de aula não gostam, dá um pouquinho de teoria e já vai para a quadra. Tinha um método sim, mas não era uma coisa fechada.

Tem os alunos que não gostam e que têm vergonha, e tem que ter uma fala diferenciada com eles. E dar mais responsabilidade para eles dentro da sala de aula para se tornarem mais participativos.

O que você aprendeu na Universidade foi possível aplicar nas aulas ou diferia muito da realidade?

Você tem que ir muito atrás, mas muitas coisas que você aprende, acaba aplicando sim. Não tudo, mas no decorrer vai aplicando. É que muda o público, e a faculdade ensina só para o público que ela tem. Fora disso, a gente tem que aprender na marra.

E considerando as dificuldades dos colégios públicos, você enfrentou algum desafio em relação a material e infraestrutura?

Hoje, a escola que eu dava aula tem quadra coberta. Na época que eu dava aula, não. E era um asfalto grosso, então pense com criança pequena o perigo. Material era sucateado, sempre mais simples. Em dia de chuva, tinha jogos em sala de aula. Uma aula dentro de sala tudo bem, agora cinco ou dez aulas no dia é difícil, tinha que usar criatividade. Xadrez, ludo, vareta. Isso no República do Uruguai.

Então uma coisa que eu priorizo como diretora é, quando as minhas professoras pedem material, eu compro. A gente compra do que elas pedem do melhor que tem, porque é importante. Mas infelizmente eu não tenho um lugar muito adequado hoje para os alunos fazerem Educação Física, porque a quadra é da outra escola. Ficou uma situação meio ruim.

Como entrar na sala de aula não era algo que você queria, quando você entrou, pensou em desistir?

Eu acho que foi quando eu saí e entrei para a parte administrativa. Porque a Educação Física era cansativo. O dia inteiro você no tempo, na chuva, no Sol, como é Curitiba, você vai ficando cansada. Quando apareceu a oportunidade, eu saí. Hoje, se eu tiver que voltar tudo bem, mas para os menorzinhos da Prefeitura, mas para os maiorzinhos não.

E qual a sua opinião sobre o salário de professor?

Vou te dizer que é um salário triste. Você tem que trabalhar sempre as 40 horas, e para ganhar bem 60 horas. Para você ganhar o mesmo salário de

alguém que trabalha em uma empresa. Não é um salário compatível com o trabalho.

E além do desprestígio pelo salário, você sente que há desprestígio pela profissão?

Hoje tem. Antes o professor era visto com outros olhos, era idolatrado pelo aluno. Hoje em dia, não é mais. O aluno vai porque é obrigado, não cria um vínculo como o professor. Eu vejo que na EJA é diferente porque o aluno está ali porque quer e precisa daquele estudo para ser alguém melhor, ter um emprego melhor, ganhar mais, para ser visto com outros olhos. Então ele valoriza o professor sim. Eu vejo que mesmo na EJA, os alunos mais novos, em semiliberdade, já é igual a um regular. Só está ali porque tem que estar.

Quais os pontos fortes e fracos do CEEBJA Paulo Freire em relação à infraestrutura, rotatividade de professores, verba que recebem?

O CEEBJA sempre foi em um prédio alugado. Até 2017, estávamos em um antigo prédio da polícia ali no Rebouças. Eles pediram o colégio, começaram a reformar com a gente lá dentro, para virar uma escola particular. O Governo dizia que não tinha dinheiro para manter um prédio alugado. No dia 15 de novembro, nos mudamos pro fundo da Escola Guaíra, que tinha um prédio velho e largado, e ninguém usava. Estamos lá até hoje. A gente melhorou com o pouco de verba da escola e da APMF, mas o Governo até agora não nos deu apoio nenhum. Falaram que iam reformar, que ia ser um lugar bom, mas a gente não tem acessibilidade nenhuma para os nossos alunos especiais.

Tenho muitos cadeirantes, alunos com muleta, “n” dificuldades de mobilidade, e todas as especialidades. Até o momento, não nos auxiliaram em nada. Não tem nem rampa. É cheio de escada, cheio de buraco, como se fossem as calçadas de Curitiba. Com a verba que vem, tem serviços que não dá para fazer. A infraestrutura, hoje, é horrível. Eu tinha uma estrutura boa, mas hoje é horrorosa.

E como vocês estão fazendo para adaptar por enquanto para os especiais?

É tudo no térreo, mas os cadeirantes, por exemplo, tem que ter auxílio. Tem que mudar a sala de determinada aula para uma que tenha acessibilidade. A gente tem que se adaptar diante das dificuldades que temos. O Governo diz que vamos mudar de novo no final do ano para um prédio estadual, mas eu não acredito. Tem muita escola fechando por conta do número de alunos reduzindo, então vamos para um prédio “melhor”, que não vai ter acessibilidade também.

No CEEBJA, tem bastante professores da casa que pediram remoção de outras escolas, e fixaram padrão ali. Tenho um número expressivo fixo. Quem conseguiu entrar na EJA, nunca mais quis sair, porque é um privilégio trabalhar na EJA. É diferente, você tem os alunos diferenciados, um número de alunos dentro de sala de aula diferente, acaba sendo menor, tem formas de trabalhar diferente do regular: coletivo e individual. Isso chama muito a atenção do professor. Tem uma rotatividade média de professores, não tanto quanto em outras escolas.

E a forma de avaliação dos alunos é igual ao ensino regular?

Não. A EJA só reprova por faltas. E a avaliação é mais ampla porque cada aluno é diferente: idade, situação de vida diferente, tem alunos que estudaram, e alunos que estão começando a vida escolar ali, não tem como comparar. O aluno pode escolher fazer o ensino em mais de um turno. E tem dois tipos de método: a sala de aula, que nem o regular, e o individual que tem um professor e os alunos que vão estudando e perguntando para o professor se precisar, o professor não dá aula. É quase um autodidata. Faz provas e tudo mais, mas no tempo dele. Vai fechando por carga horária. Um Ensino Médio leva cerca de dois anos, depende do aluno. Tem alunos que conseguem, tem alunos que param, depois voltam, então ficam anos para terminar.

E o fato de os alunos pararem se deve a quais fatores?

Ah, é o trabalho. Trabalho e situação financeira. São os mais velhos. Os mais novos é envolvimento com drogas, a vida desregrada, é uma situação diferente.

O EJA tem um grande potencial na educação justamente por serem alunos que estão procurando. Uma pesquisa mostrou que a evasão se dá, na maior parte, porque os alunos não entendem o que os professores estão falando. Você percebe que isso acontece?

Tem uma parcela bem pequena, eu acho. Porque o currículo da EJA é um pouco mais compacto e vai visar o que é realmente importante, o que o aluno vai usar na vida dele. O professor faz com que o conteúdo se torne interessante, e explica aquilo de forma diferente. Então não se torna tão maçante. Claro que tem gente de mais idade que não vai entender, mas eu não vejo que seja o maior fator de evasão.

Você acredita que método de trazer as matérias mais para perto do cotidiano seria interessante no ensino regular também?

Eu acho que é sempre importante, mas tudo é preparado para o vestibular. Então se você prepara para o vestibular, seu cotidiano não vale muito. Falam que a educação não é pra vestibular, mas a gente sabe que é. A gente tem até um número de alunos que entraram na faculdade, mas muitos não tem esse objetivo, a maioria não.

Nesses seis anos de diretora, o que você trouxe para a escola?

A educação especial foi um ganho, com apoio da Secretaria de Educação. Na EJA, conseguimos um atendimento diferenciado, salas de recurso. Hoje, o CEEBJA Paulo Freire, se você perguntar para pais de alunos especiais, é referência. Os professores de educação especial vinham dar aula para os nossos professores, ensinar como avaliar, metodologia, ensinar a não trabalhar da mesma forma. Olhar onde tem as possibilidades deles, e não olhar onde não existe.

E em quais momentos é mais difícil ser diretora? Quais são os desafios?

É bem difícil, você tem que cuidar da parte estrutural, administrativo, documental, cuidar dos funcionários, dos alunos e professores. Eu sou professora, mas não é fácil lidar com professores. Tem alguns muito comprometidos e outros que não são. Foi um aprendizado no sentido de dizer não, uma coisa que eu dizia pouco, era muito conversadora e simpática. E às vezes não somos bem quistas por isso. Vou te dizer que não é nenhum pouco fácil.

A escola tem quantos professores e alunos?

Cerca de 120 professores e funcionários, e 1.300 alunos. Mas nós temos a PEDIS, que são pedaços do CEEBJA que atuam à noite nas escolas da Prefeitura com a EJA. São umas cinco ou seis escolas no Cajuru. É uma facilidade para o aluno que não tem condições de ir até a sede no Rebouças. São salas de aula descentralizadas. Elas caminham mais lentamente, o aluno demora muito mais para terminar o ensino, porque a carga horária é menor. E tem professores que trabalham comigo nessa PEDIS, e eu só vejo na sexta-feira quando vão fazer hora atividade na escola.

E esse número de alunos é flutuante. Chega setembro os alunos evadem. A gente ainda não conseguiu detectar o porquê.

E a sua família, seu marido e seus filhos, apoiam a sua profissão?

Sim, apoiam, entendem. Só a minha filha que fala 'ah, mãe, você tem que desacelerar um pouco. Como diretora, você se estressa muito, se preocupa muito'." E é o tempo inteiro. A gente tem coisas boas, mas a maioria do tempo resolvendo problemas.

Um livro que você goste?

O que eu estou na cabeceira agora é Inteligência Emocional, que eu achei bem interessante e é bem atual. Comecei a ler porque estava fazendo um trabalho a respeito e é importante para o dia-a-dia.

E um filme?

Eu sou meio romântica, gosto de filme bobinho. 'Sex and The City' eu gosto, essas coisas de mulher, e 'Como Eu Era Antes de Você'. Mas não sou muito de ir ao cinema, a gente gosta de ficar vendo filme em casa.

E, para você, ser professora é?

É essencial? Não é. É gratificante, especialmente na EJA.

E ser diretora?

Também. É gratificante, mas é muito estressante. Mais que professor, porque professor está restrito àquela área, e diretor é tudo.

APÊNDICE 4 – ENTREVISTA COM IRES APARECIDA FALCADE

Entrevista realizada com a professora Ires Aparecida Falcade, no dia 19 de setembro de 2018, na casa da entrevistada, em Curitiba-PR. A entrevista durou 1 hora e 15 minutos. Ires é formada em biologia e psicologia, e leciona na Educação de Jovens e Adultos do Complexo Médico Penal, em Quatro Barras.

Ires, você começou sua carreira como professora fazendo Magistério?

Fiz Magistério em Capanema, no interior do Paraná, onde eu nasci. Fiz o concurso do Estado lá também. Logo que saí do Magistério, já passei.

E você fez faculdade também?

Eu fiz biologia ainda quando estava lá, na Facepal, em Palmas. Era uma faculdade privada, antigamente não tinha na região nenhuma faculdade pública. Trabalhava e pagava a faculdade. Depois vim embora para Curitiba e fiz faculdade de Psicologia na Tuiuti. Cheguei a passar na UFPR, mas como eu precisava trabalhar para me mandar, os horários não davam certo. Minha família é de agricultores e não tinha como me bancar, e a Federal não tinha bolsa, acabei fazendo a Tuiuti. E eu consegui aproveitar algumas disciplinas da Biologia, então acabei entrando já no segundo ano.

O sistema da Facepal era diferente, Palmas fica a 240 km de Capanema. Uma vez por mês a gente ia e passava a semana lá. Como eu trabalhava, me responsabilizava por pagar um professor substituto para a minha turma. A gente já deixava tudo planejado e a pessoa só aplicava em sala. E quando a gente ia, tinha aula manhã, tarde e noite para cumprir os 75% de frequência que precisava. Foi bastante complicado.

Então você começou a dar aula logo que saiu do Magistério?

Sim, eu comecei a dar aula em 86 na Prefeitura, porque o concurso do Estado foi em agosto de 86. Dei aula em uma escola rural multisseriada, da 1ª à 4ª série. E no Estado demorou um pouco pra chamarem, assumi só em 87.

Quando você assumiu o Estado, deixou a Prefeitura?

Sim, acabei deixando. Comecei a trabalhar em um bairro complicado. Quando você é novo, fica com o que sobra. Primeiro trabalhei com uma 2ª série, e também com aulas extraordinárias de Biologia. O concurso era para 20 horas, e você podia aumentar para 30 ou 40 horas. A inflação na época era muito alta, e o Álvaro Dias não deu reajuste nenhum. A gente estava com um salário achatadíssimo. As 20 horas eram três salários mínimos, pra você ter ideia de como hoje o salário está desvalorizado. Para nível médio, eram três salários mínimos. Hoje, um professor trabalha 40 horas com faculdade para começar recebendo menos que isso. Governo Lerner nunca deu reposição de inflação também. Quem valorizou a gente um pouco depois foi o Roberto Requião. Então eu acabei estendendo para 40 horas. Era solteira, não tinha o que fazer.

E com quem você cresceu?

Mãe, pai e nove irmãos.

Todos fizeram faculdade?

Não. Nós somos em seis mulheres, e todas fizeram magistério. Os homens não fizeram faculdade, ficaram na própria agricultura. Meus pais eram agricultores, são falecidos já. Minha mãe era analfabeta, e meu pai tinha até a 3ª série. Eles eram do Rio Grande do Sul e foram para Capanema um pouco antes de eu nascer. Nasceram dois irmãos antes de mim ali em Capanema também. Eu sou a nona irmã, só tem um menino depois de mim. Mas todas as mulheres fizeram faculdade - algumas mais cedo, outras mais tarde. Quem começou a fazer foi uma irmã, em um sistema de ir no final de semana para o Rio Grande do Sul, não tinha como pagar, sofreu um monte.

Foram os seus pais que incentivaram todas as filhas mulheres a irem para o magistério? Era visto como uma forma de ascensão social?

De certa forma, sim. Meu pai veio do Rio Grande do Sul, comprou uma chácara próxima à cidade, onde meu irmão mais novo mora até hoje. A intenção dele foi exatamente essa: ele não queria que os filhos dele ficassem sem estudo. A gente não podia faltar escola em hipótese nenhuma, mesmo trabalhando no

outro período, ainda sendo crianças. Ele não admitia a possibilidade de ficarmos sem escola.

Acabamos indo para o Magistério por conta disso. Ele não tinha condições de comprar uma propriedade para todos os filhos, e queria que os filhos não ficassem sem estudo. Ele falava que não queria que os filhos fossem burros que nem ele. No começo, ele insistiu bastante para que os filhos saíssem para estudar também, sentia que a profissão de agricultor não era valorizada. Ele sofria muito, não tinha respaldo de ninguém. Era uma profissão muito abandonada, não era valorizada. Ele achava que a gente não merecia isso. Havia a necessidade de professores. Era um espaço que, relativamente, já empregava em seguida. E acabou sendo assim.

Quando você era criança trabalhava para ajudar seu pai então...

Quando eu era bem pequena, fazia coisas sempre dentro da possibilidade da gente: cuidar dos pequenos animais, como as galinhas e os bezerros, trocar a água deles, levar água e lanche para quem estava trabalhando. Eram responsabilidades dos menores. Quando a gente cresceu um pouco, já ajudava a quebrar milho, carpinar, já fazia tudo. Normalmente, estudávamos de manhã - andávamos 3 km a pé até a cidade. Depois, descansávamos um pouco e íamos para a roça. Fazíamos a lição de noite.

Você decidiu se mudar para Curitiba para fazer Psicologia?

Sim! Não existia lá. Na época que eu fiz o Magistério já tinha a intenção de fazer Psicologia.

E por que você fez Biologia antes?

Porque era a faculdade mais próxima, tanto de casa quanto com o que eu gostava, e que eu conseguia fazer.

Você se mudou para Curitiba sozinha?

Sim, foi sozinha, com 22 anos. Enfrentei bastante dificuldade. Na época, não tinha aceitação da família para uma moça ir sozinha para uma cidade diferente.

Foi logo na sequência daquela greve extensa de 96 dias, quando o Álvaro Dias largou as bombas na gente. Eu era uma das coordenadoras da greve no município, fiz os 96 dias de greve. Depois, a gente teve que repor isso. Eu pedi remoção para Curitiba e todo mundo dizia “você não vai conseguir, porque todo mundo pede para ir para Curitiba”. Eu pedi, mas a intenção era vir para fazer Psicologia. E saiu a remoção, mas em março daquele ano ainda estávamos repondo o calendário do ano anterior. Foi na semana que eu estava fechando a remoção, e na semana seguinte começaria o calendário do ano novo. Eu estava na escola e veio por telégrafo. A inspetora que tinha na cidade responsável para repassar essas informações veio e me passou a informação. Disse que eu tinha que me apresentar na mesma semana. Acho que era uma quarta-feira e na sexta já começava. Tinha que me apresentar na escola em Curitiba.

Dei aula até o final do período, fui para casa, organizei minha mala e oito horas saiu o ônibus e eu vim. Não sabia nem onde ia ficar. De manhã eu fui com a mala para a escola. Fiquei o dia todo, já era o planejamento para o dia seguinte e 17h eu saí e fui encontrar um lugar para ficar.

E a sua família?

Eu já tinha conversado com eles antes, mas não aceitaram muito. Na verdade, não concordavam, mas aceitaram.

Em que escola você começou a dar aula?

Era a escola da Vila Militar. Na época, se chamava Escola da Vila Nori. Fiquei dois anos só. Depois, em 1992, fui trabalhar com educação especial, na mesma faculdade onde eu estudava, na Tuiuti. Ela tem uma instituição que atende surdos. Fiz um curso de extensão para trabalhar com surdos, e depois pós-graduação nessa área também. Era em um prédio nas Mercês, e eu morava ali, o que facilitava bastante. Tinha uma turma de noite e outra de tarde.

Foi você que quis ir para a área da educação especial?

Eu gostava. E na época tinha o atrativo da gratificação: quem trabalhasse com educação especial ganhava 50% de gratificação. Além de tudo, o coronel que

era dono e diretor da Tuiuti dava bolsa de 50% para quem fosse funcionário dele. E o curso de Psicologia era caro. Tudo que eu ganhava trabalhando 40 horas ia para pagar a faculdade, e não iria sobrar para a subsistência. Fui convidada pelo próprio coronel para trabalhar ali e ganhar a bolsa.

Depois que você terminou a faculdade, saiu da instituição?

Eu não fiquei até o final da faculdade ali. Na verdade, eu engravei em 1994 da minha filha mais velha. A diretora chegou a dizer que professora que trabalhasse com ela não podia engravidar. Ela me devolveu para o Estado, eu sofri demais, porque eu era emprestada do Estado. Trabalhei quatro anos ali.

Você teve que fazer uma pausa na faculdade?

Não, porque o coronel era muito gente boa. Eu acabei ficando um tempo sem pagar a faculdade, pagando o que eu podia. Ele manteve a bolsa de 50% para mim. Eu acabei pagando a minha faculdade um ano depois que eu terminei. Logo em seguida acabei casando também, eu casei em 1993.

Continuei trabalhando com educação especial ainda grávida, na Alcindo Fanaya, no Santa Quitéria, até 1998. Também já trabalhava na área de Psicologia, em um Caic em Almirante Tamandaré, para onde a gente acabou se mudando. Em 99, fui convidada para trabalhar no Núcleo de Educação na área de avaliação no setor de educação especial. Por conta do trabalho que eu fiz no Caic com Psicologia, me indicaram para isso. Fiquei de 1998 até 2003 com o trabalho de suporte de escolas na questão de avaliação psicopedagógica. Achei uma forma de fazer as duas coisas.

Dava suporte para as escolas que tinham problemas de funcionamento de qualquer ordem. Ia para as escolas para ajudar, às vezes tinham escolas que a equipe inteira estava se matando, eu ia para lá. Casos de depredação da escola, fui apagando incêndios. Chegou um momento que eu não dava conta, porque eu era sozinha. Então eu fiz no Núcleo um trabalho de formação dos pedagogos, para eles saberem o que fazer na escola. E como eu tinha experiência em escola e em Psicologia, para mim ficava fácil lidar com esses conflitos.

Fazendo uma pausa no assunto da sua carreira agora. Você casou em 1993, e é casada até hoje?

Não, eu me divorciei em 2016.

E você tem quantos filhos?

Tenho quatro. São de 1994, 1995, 1996 e 1998, são bem pertinho um do outro. Duas meninas e depois dois meninos. Todos fazem Federal: a primeira Engenharia Ambiental, a segunda Arquitetura, o terceiro faz História e o último Engenharia Química.

E depois que você saiu do Núcleo?

Fui para a SEED, também com educação especial, na área de condutas típicas. Alunos hiperativos, com transtornos, autismo e outras síndromes. Na época, conseguimos elaborar o documento para esse tipo de atendimento, como a escola lidaria com isso, para abrir as primeiras salas de atendimento específico para esses alunos. Fizemos vários cursos, visitas nas escolas porque não tinham verba para nada. Na SEED eu fiquei pouco tempo, de 2003 até setembro de 2004. Fiz o edital para ir trabalhar na penitenciária, e estou até hoje.

Como você entrou para essa área?

Você já tem que ser concursado e faz um edital interno. Quando nós chegamos, não existia quase nada para a Educação de Jovens e Adultos. Não tinha material específico, e para o sistema penitenciário era pior ainda. Não era nem reconhecida como escola. Era como se fosse qualquer coisa. A instituição é o CEEBJA Mário Faraco, que atende todas as penitenciárias daqui. Meu mestrado foi sobre mulheres encarceradas. E agora o doutorado que estou fazendo é sobre as mulheres egressas do sistema penitenciário.

No começo a gente não era reconhecido, não recebia caderno, lápis, tinha que levar para conseguir trabalhar.

As pessoas encarceradas são obrigadas a ter aula lá dentro?

Não, ela estuda se ela quiser. 71% dos nossos presos tem só o Ensino Fundamental e, desses, só 14% concluíram esse ensino. Mais da metade das pessoas não concluiu nem o Ensino Fundamental. E se fossem obrigados, nem teria espaço. As salas de aula são espaços improvisados. Aqui no Paraná, que atende bastante, o máximo que conseguimos foi 22% das pessoas que precisam estudar. Eu sou uma das pessoas que trabalham com a fase inicial. Nesse ano, estou com o 1º ao 5º ano com as mulheres. E com os homens uma turma intermediária.

Na semana passada eu entrevistei a diretora do CEEBJA Paulo Freire. Ela comentou que os alunos do EJA, num geral, querem estar lá e ter essas aulas. Como é a realidade dentro do EJA da penitenciária?

Sempre tem fila de espera para vir para a sala de aula. O espaço é limitado, tem salas que comportam 15 e salas que comportam 40 alunos. É de acordo com o que a unidade disponibiliza para a gente. Mas, nem sempre, a primeira motivação deles é querer retomar estudo. Muitas vezes, a intenção é vir para a sala para sair do cubículo, da cela, sem nada para fazer. Lá ele encontra outras pessoas, professor. Diariamente a gente encontra a dificuldade da motivação para aprender. Eles vêm para a sala com outros interesses: o lanche, encontrar pessoas da outra galeria, ver a professora, que às vezes eles confundem também.

Do pessoal que vem para a sala, uns 10% vêm realmente com a intenção de estudar. O resto, temos que fazer diariamente esse convencimento. Tem que estar sempre motivando e tornando a educação ali dentro interessante para eles.

Tem uma faixa etária que predomina nas aulas?

Quando eu entrei, tinham muitos presos mais velhos. Hoje, aumentou muito a quantidade de presos, e tem muitos jovens. E analfabetos. Eu acabei de alfabetizar um rapaz de 23 anos no primeiro semestre deste ano. Uns 40% são abaixo de 25 anos e analfabetos. E são pessoas inteligentes. Não vem com a

intenção de estudar não tem limite, disciplina nem disponibilidade para o estudo.

Fica algum agente dentro da sala?

Não fica. Quando eu entrei, sempre tinha um ou dois agentes. Mas como o estado quase não fez mais concursos para agentes penitenciários, tem pouco agente e dobrou a quantidade de detentos, não tem mais. E eles sabem que a gente que está ali sabe lidar com a situação. Se precisar, é só dar um grito que alguém aparece. Na penitenciária feminina, por exemplo, que eu estou agora, a aula é dentro da cela. Eu entro, elas chaveiam a porta e eu fico lá. Qualquer coisa que precisar eu tenho que chamar.

E isso já aconteceu?

Sim, às vezes de alguém desmaiar, passar mal, das mulheres. E dos homens teve uma ocasião que estavam brigando entre eles. O menino pegou a cadeira e queria dar uma cadeirada no outro. Chamei e o agente logo veio. Mas é difícil acontecer. Eles normalmente respeitam o espaço. No primeiro dia de aula, eu faço um acordo com eles. Falo quais são as regras e faço uma conscientização da importância da educação, que é diária, a questão da disciplina, de não faltarem às aulas.

Nessa unidade que eu estou, uma boa parte deles são pessoas de medidas de segurança, que foi reconhecido que têm algum transtorno psiquiátrico ou psicológico, eles são crianças se você for ver. O comportamento emocional deles é de criança. Tanto que nessa unidade são poucas pessoas que se adaptam para trabalhar - a gente tem que ficar fazendo constantemente esse papel de mãe e pai, impor limite e dizer o que é certo e errado. Eles não tiveram isso, muitos deles mataram o pai e a mãe. Eu deixo sempre claro em sala de aula: eu sou professora, independente do crime que vocês cometeram, vocês são meus alunos e eu acredito no poder de transformação pela educação. Não permito que ninguém seja discriminado, que chamem um ao outro de ladrão ou pelo código, porque dificilmente eles se chamam pelo nome.

E os professores recebem alguma instrução de como se portar?

Quando eu entrei, fui uma das equipes que teve. Éramos sete pessoas. Recebemos um curso de 10 dias de mediação de conflitos, situações de risco, e as orientações do que você poderia ou não fazer, observar o que está acontecendo até para perceber se era uma situação de rebelião. Mas não é o comum, eu estive em uma das poucas equipe que recebeu treinamento. Na grande maioria das vezes, o pessoal entra, um vai orientando o outro e vai aprendendo na prática e sabendo como deve fazer.

E vocês podem falar o nome real, por exemplo?

Sim, a gente vai com crachá. A gente evita contar da nossa vida, mas a gente sabe que eles sabem tudo sobre nós, porque vamos com o nosso carro trabalhar. E com a placa eles sabem até seu endereço. Tem o transporte da penitenciária que vai para lá, mas os horários diferem muito do horário das aulas. No momento em que você opta por trabalhar em um espaço assim, perde a sua privacidade. Por mais que você não fale, não fique contando, a gente sabe que é assim.

Teve algum aluno que foi solto e você ficou sabendo que continuou os estudos?

Às vezes sim. Não é todo mundo, mas alguns dão um sinal de vida, mandam alguma carta ou ligam para a sede da escola. Normalmente quando eles saem, vão com o endereço da escola para pegar a documentação para continuar no estudo ou pegar a documentação que concluiu ali na penitenciária. Então, às vezes, alguém manda falar 'agradece a professora Ires, que hoje eu estou empregado, diga para ela que concluí tal curso e estou fazendo tal coisa'. Quando eles sabem que estão pra sair, às vezes nos escrevem cartas, bilhetes nessa perspectiva. Se eles escreverem um bilhete de paixão, que às vezes acontece, não é permitido. A gente entrega para a segurança. Agora, quando eles fazem um depoimento do que a escola significou para a vida deles, isso não tem problema e a gente pode trazer.

Você tem alguma carta guardada?

Eu tenho lá no meu armário, posso te mandar depois. Tenho uma pasta também da época que eu vim para Curitiba, das crianças. O primeiro ano que eu trabalhei aqui no Pilarzinho, tive um aluno que já estava na 2ª série há três anos e não conseguia aprender a ler e escrever, e não gostava de ir para a escola. Esse menino era extremamente tímido, e aprendeu a ler comigo. Depois trabalhei com ele na 3ª série, dei continuidade na mesma turma. Por acaso, teve um ano que eu estava muito mal e fui no Núcleo para resolver uma situação. Encontrei a mãe desse menino, mas anos depois, faz uns quatro anos. E ela voltou e perguntou se eu era a professora Ires, mas eu estava tão cabisbaixa que acabei não pegando o contato dela nem nada. Ela em contou que o filho dela tinha acabado a faculdade de Direito, e até hoje lembrava de mim, o quanto eu fiz por ele. Depois, nunca mais reprovou. Terminou o bloqueio dele. E ela disse que era eternamente grata por isso.

Tem algum professor ou professora que você teve e te marcou até hoje?

Sim, tanto para o bem quanto para o mal. Eu tive professoras de 1ª e 3ª série que foram monstros, carrascas. Na 1ª série eu estudava junto com a elite de Capanema, e eu era uma menina simples, da agricultura. Eram os filhos dos comerciantes. Nossa, essa professora discriminava visivelmente. A gente que era das redondezas era o lixo. Éramos renegadas. Me marcou bastante, uma experiência ruim. Mas como eu não tinha dificuldade em termos de aprendizagem, não precisava muito da professora, conseguia ter um bom desempenho.

Na 3ª série tinha uma professora muito carrasca, não deixava a gente falar. E mais uma outra quando eu tive Estudos Sociais de 5ª a 8ª série tinha um professor que exigia que a gente decorasse os conteúdos. Eu nunca gostei disso, gostava de entender e escrever com minhas próprias palavras. E, para ele, se escrevesse um sinônimo, já estava errado. Só passava com 6, 7, na média. Nunca mais que isso na disciplina dele.

Quando eu entrei no Ensino Médio, tive duas professoras muito boas que marcaram. A de Português, que valorizava a produção, era excelente. A de

Psicologia e Sociologia também era excelente, e já era uma área que me interessava. As duas se chamavam Sueli. Uma a gente chamava de Andreatta para diferenciar.

E você tem mais algum animal de estimação além da Maya [gata que ficou o tempo todo no colo dela]?

Dois cachorrinhos: a Nala e a Mila.

E além de gostar de animais, do que mais você gosta de fazer quando não está trabalhando?

Eu tenho uma hortinha, gosto de caminhar, ir ao teatro, gosto de ler bastante. Gosto de sair para conversar um pouco, em algum lugar que tenha música.

Um livro?

O Ponto de Mutação - Fritjof Capra

Um filme?

Sociedade dos Poetas Mortos

Ser professora é?

Uma gratificação, um investimento no ser humano. Acreditar que a humanidade pode ser humana.

APÊNDICE 5 – ENTREVISTA COM NADIA APARECIDA POLETO

Entrevista realizada com a professora Nadia Aparecida Poletto, no dia 20 de setembro de 2018, na Escola Estadual Branca do Nascimento, em Curitiba-PR. A entrevista durou 53 minutos. Nadia é especializada na educação de pessoas com deficiência, e atende alunos em uma sala de recursos na Escola Estadual Branca do Nascimento, no bairro Tingui, em Curitiba.

Nadia, você se formou no Magistério?

Sim, eu sou do tempo do Magistério. Terminei a 8ª série e já fui fazer Magistério e um curso técnico de Contabilidade. Fiz os dois juntos, mas já direcionada para o Magistério, porque era o que eu queria desde sempre. Depois eu fiz Letras Português-Francês, me formei em 1987, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, a Fafija.

E você nasceu em Jacarezinho?

Eu sou do interior, nasci em Joaquim Távora, que fica há 40 minutos de Jacarezinho, eu ia todos os dias. Meu primeiro emprego foi em um posto de gasolina, utilizando o técnico em Contabilidade. Eu trabalhava de manhã e de tarde fazendo a contabilidade do posto e de noite ia para a faculdade. No interior é comum ter um ônibus que leva os estudantes até a faculdade de Jacarezinho.

Então você não saiu do Magistério e logo fez concurso para virar professora?

O primeiro concurso que eu fiz foi tendo só o Magistério. Eu tinha iniciado a faculdade e, depois de um ano, já passei no concurso. No posto trabalhei pelos primeiros seis meses da faculdade. Na minha cidade teve um concurso para a Prefeitura, e eu passei. O meu primeiro trabalho foi de inspetora rural de ensino, com 18 anos.

Por que você fez o curso técnico de Contabilidade junto com o Magistério?

Porque eu gostava de estudar. Meus pais também colocavam os estudos na frente do trabalho. Não é para trabalhar com 14, 15 anos.

Mas você não pretendia seguir carreira na Contabilidade?

Não, não. Eu sou professora por vocação, e não por condição. Não foram condições que a vida foi colocando para mim. Eu quis. Minha irmã, que tem quatro anos de diferença, não quis fazer o pré, porque ela já estava alfabetizada por mim. Eu tinha 10 anos e alfabetizei a minha irmã, era uma vontade.

Você se lembra de querer ser professora desde pequena?

Sim. Eu gosto muito de escrever, então Jornalismo passou pela minha cabeça. Mas eu teria que sair do interior e ir para a capital, então esbarrava em condições financeiras, por isso eu fiz Letras: achei um outro jeito de trabalhar com a língua.

Você falou que seus pais te incentivaram muito a estudar. Com quem mais você cresceu em casa?

Pai, mãe e mais três irmãos. Eu sou a mais velha.

Mais alguém na família era professor ou se tornou?

Não. Minha mãe era costureira e meu pai borracheiro. Tinha minha tia que era professora estadual. Mas eu cresci em uma rua que eu digo que a Europa era ali. Eu tinha uma vizinha francesa, casada com um suíço. Na frente da minha casa tinha uma família de ucranianos. Andando um pouquinho para frente tinha uns italianos, a grande maioria da rua. Um pouco mais embaixo, uma família de portugueses. E também uma família de japoneses.

E eu sou curiosa. Na casa da Dona Ema, tinha muitas revistas francesas. E a cultura era bem praticada: piano, violão. Eu vivia lá, era minha vizinha de muro. A filha dela, a Lolita, era professora. Aquilo me instigava também.

E eu tive uma excelente professora alfabetizadora, e mais tarde eu fui professora alfabetizadora da filha dela. Era minha professora da 1ª série: Adair Marilete Merlin. Eu gostava dela pelo modo que ela ensinava, a paciência que ela tinha e o sorriso no rosto. Porque você tem que ter paixão pelo que você faz, e ela era apaixonada pela alfabetização e passou essa paixão para a gente. Tanto que ela era professora de Português também, eu segui seus passos. As influências que eu tive foram basicamente essas.

Você é casada ou já foi?

Já fui casada, tenho duas filhas — de 16 e 14 anos. Hoje eu sou divorciada, me divorciei em 2007. Fui casada por 20 anos.

Como era o trabalho de inspetora rural? E como você passou dele para professora?

Eu comecei a trabalhar em Joaquintávora, e um transporte levava a gente para visitar as escolas rurais. Eu tinha 17 para 18 anos e nenhuma experiência, mas foi um aprendizado maravilhoso. Como eu acredito que coincidências não existam, fiquei na Prefeitura por um ano e meio. Foi quando surgiu o concurso do Estado, que era o antigo concurso de 1ª a 4ª série, que hoje nem tem mais. Eu fiz esse concurso na cidade vizinha, porque tinha mais vagas, em Carlópolis, a 20 km de Joaquintávora. Fui trabalhar em uma escola rural de beira de estrada mesmo. A gente tinha quatro turmas por sala, era uma sala multisseriada. Éramos em três professoras dentro de uma mesma sala, e a gente conseguiu se organizar. Passamos por questões que eu lembro com a colheita do café, e os alunos não iam para a aula. Iam trabalhar na colheita do café. A agricultora era familiar, mas também tinham grandes cafeicultores. Era o sistema de bóias frias. Isso aconteceu em 87, 88, e o trabalho infantil não era vigiado como hoje.

Eu observava alunos que vinham de chinelinho, ou descalço e lavavam o pé antes de entrar em sala de aula. Colocavam o chinelo no pé para estudar. E a escola era próxima à rodovia, então eles andavam para chegar até a escola. Essa foi a primeira escolha que trabalhei no Estado, fiquei dois anos.

Na Prefeitura, eu falei com a inspetora municipal que eu tinha aceitado o emprego de inspetora rural só para não perder a minha vaga, mas eu queria dar aula. Não gostava de trabalho burocrático como não gosto até hoje. Me bato bastante com isso porque eu não gosto. Ela disse que assim que surgisse uma vaga eu ia trabalhar.

Eu trabalhava em um colégio de freiras, o São José, onde eu estudei, fui alfabetizada. Ali eu trabalhei por três anos. Minha primeira turma foi uma 4ª série, foi uma fase bem difícil, não tem flores em nenhuma profissão. E eu ainda fazia trabalho voluntário nos sábados na APAE. Foi aí que a educação especial foi entrando na minha vida.

E por que você resolveu fazer voluntariado lá?

Foi por acaso, e o acaso dura mais de 30 anos, porque eu me apaixonei pela educação especial. Os amigos iam e eu também fui. Os amigos iam e eu nunca mais saí. Em 1992, eu consegui ir para a APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], que era o que eu queria mais que tudo na vida. E tinha bastante preconceito na época. Eu lembro que a irmã [do Colégio São José] dizia: 'eu não acredito, você está com a sua turminha, se deu super bem e vai deixar eles para trabalhar com alunos com deficiência?'. Depois da Declaração de Salamanca, em 1998, que as coisas começaram a ser divulgadas e abriu um leque de possibilidades. Mas naquela época o pessoal achava que trabalhar na APAE significava cuidar de crianças deficientes e só. A gente era vista como cuidadora. Quando você começa a fazer o trabalho, vê que não é assim. Se fosse para ser cuidadora, você não precisava de Magistério.

E para que turmas você deu aula na APAE?

Eu comecei com a chamada educação ou estimulação precoce, com crianças de 0 a 2 anos. Isso era feito por uma professora estimuladora com pós-graduação em educação especial. Assim que eu terminei a faculdade de Letras, comecei a pós-graduação em deficiência intelectual; na época, ainda era deficiência mental, mudaram a terminologia para não associar à doença mental.

O primeiro aluno que eu tive tinha Síndrome de Down. Ele tinha 6 meses, o nome dele era Luciano, hoje está um moço lindo e maravilhoso, e quando me deram aquela criança na mãe eu pensei 'meu Deus'. Você pensa em tudo que estudou, tudo que você sabe, e aquela mãe do seu lado te olhando, entrega o filho e espera que você faça alguma coisa com ele que melhore a situação de vida dele. Você olha para a mãe, olha para a criança, respira e vai.

E eu me lembro que peguei o pezinho direito dele com a mãozinha esquerda e fiz a posição cruzada, que é para estimular o pezinho a chegar na mão. Fiz três vezes de um lado, três do outro, mexi com as perninhas e rezando para que tudo desse certo. E não é que ele pega no pezinho! A mãe falou 'meu Deus, ele segurou o pé', e eu me emociono até hoje. E ela falou 'meu Deus ela não fazia isso'. Eu pensei 'como o Senhor é bom comigo'. Eu não acreditava que ia dar certo, estou sendo sincera. Fiz porque eu tinha que fazer alguma coisa. E o menino era tão molinho, eu pensei que ele não ia pegar. E ele pegou no pezinho! Me deu uma segurança.

E além da estimulação precoce, com o que mais você trabalhou na APAE em Curitiba?

Fui professora alfabetizadora. Alfabetizei muitos alunos com Síndrome de Down, que saíram de lá com 10 anos lendo e escrevendo. Trabalhei também como contadora de histórias no projeto A Hora do Conto, que era levado no final do ano para o Teatro Regina Vogue. No teatro, eu pude fazer minha parte artística também. Escrevia os roteiros, ensaiava e apresentava para as famílias e os amigos. É um projeto que tem até hoje, bem grande.

E você trabalhava, concomitantemente, em outra escola com o ensino regular?

Isso. Eu saí do São José para ir para a APAE porque a freira não queria que eu fosse e eu fui. E no regular, consegui minha transferência da escola rural para o Colégio Benedete, que foi a minha primeira turma de alfabetização. E era tudo pela primeira vez, a gente não sabe direito o que fazer.

Mas somos espelho dos bons profissionais com os quais fomos cruzando no decorrer da carreira. Muito mais do que eu aprendi no Magistério, por mais que eu acredite que não deviam ter acabado com ele jamais, porque é quando os estágios realmente acontecem e você ainda sai crua, imagina quem não faz isso. O curso de Pedagogia deveria ter mais horas de estágio efetivo mesmo. Mas como a grande maioria trabalha, acaba dando um jeitinho aqui e ali e fazendo menos horas de estágio.

Uma outra professora que me influenciou bastante, que já faleceu, foi a Marli Bagatin. Eu tinha a turma A e ela tinha a turma B, e ela foi muito generosa comigo. Por isso que hoje em dia eu procuro ser o mais generosa possível com quem me procura. Foi o que me salvou naquela época. E como a cidade não era muito grande, eu sei que tem um deles que é médico, tem pais de família, pessoas que eu acompanho até hoje.

E a mudança para Curitiba foi quando?

Em 1994 eu fiz meu segundo concurso, primeiro como professora de Língua Portuguesa, mas aqui em Curitiba. Eu estava noiva na época e vim para cá. Ele fazia faculdade aqui e já estava trabalhando aqui. O campo para quem quer continuar estudando na parte médica é aqui.

Então eu fiz concurso aqui [em Curitiba] e transferi meu outro padrão para cá. Fui parar no Colégio 19 de Dezembro, que já fechou inclusive. Trabalhava com 5ª a 8ª série de manhã. À tarde, trabalhava na APAE com alunos de 0 a 10 anos. À noite, eu trabalhava com o EJA no 19 de Dezembro, completamente diferente de tudo que eu fazia.

Você trabalhava nos três períodos por que precisava financeiramente ou queria?

Precisava. Se manter na capital não é fácil. E eu era jovem, é diferente, não tinha filhos. Eu estava aqui para trabalhar, então vamos trabalhar e começar a comprar as coisas para casar. Fiquei dois anos no Colégio 19 de Dezembro à noite. Até que uma amiga me chamou para trabalhar em Colombo, no Abraham

Lincoln, com o Ensino Médio, que eu nunca tinha trabalhado. Foi maravilhoso, adorei, viajava 'de boa'.

Finalmente, eu pedi meus dois períodos para o Cedae, que é a escola da APAE que eu já tinha um período. Por lá eu fiquei por 19 anos. Quando saí, não consegui nem me despedir.

E por que você saiu?

Porque a minha realidade já era outra. Eu tinha duas filhas e tudo mudou. O itinerário que eu fazia em 20 minutos, passei a fazer em 35. Não tinha como almoçar em casa. Meu marido que tinha que ir para casa, almoçar com elas e levar para a escola. Eu deixei muito o meu lado de mãe para ficar só com a parte profissional, e não dá certo isso.

Eu me separei em 2007 e ficou pior ainda. Ele assumiu a parte de levar elas para todos os cantos. Nossa guarda sempre foi compartilhada, foi muito tranquilo, nos conhecemos desde criança e é tranquilo mesmo até hoje. Casamento não dá certo, separação tem que dar.

Em 2014, uma amiga minha sugeriu que eu pegasse a sala de recursos. Eu fiquei receosa em mudar de novo, mas não tinha como continuar desse jeito, vendo minhas filhas só a hora que eu chego de noite. Conversei com a Sandra [diretora da Escola Estadual Branca do Nascimento], e ela topou fazer uma sala de recursos. Eu fui tão bem recebida e acolhida na escola, e abri duas salas de recurso: uma de manhã e outra de tarde. Passei tudo para cá.

Agora você consegue almoçar em casa?

Agora eu consigo almoçar em casa! Busco minhas filhas na escola. Eu moro aqui pertinho, a 900 m da escola. Eu trabalhava a 9 km.

Como funciona a sala de recursos?

Com no máximo cinco alunos, no período do contraturno do aluno. Tenho alunos com dislexia, transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, deficiência intelectual, deficiência física neuromotora. O aluno tem que

apresentar não só uma dificuldade, porque muitos vêm com defasagem. Ele tem que ter algum distúrbio que comprove uma necessidade de recursos especiais.

E que tipo de recursos são esses? Como funciona uma aula?

Por exemplo, tem uma turma que vem nas segundas e quintas-feiras. São dois alunos de 8º ano, dois do 7º e um do 6º. Não é por ano, é por dificuldade e por habilidade. Tem alguns alunos que tem uma habilidade matemática, e algum com dificuldade. O que tem habilidade ajuda o outro, então eles também se sentem podendo ajudar um colega, ao mesmo tempo que eu também ajudo aquele aluno. A hora que o aluno que tem hiperatividade pára para explicar, ele está parado, concentrado. São esses tipos de recursos: humano, jogos de computador, de tabuleiro. Eu trabalho basicamente atenção, concentração e memória, com conceitos básicos de Matemática e Língua Portuguesa.

A gente recebeu um aluno com Síndrome de Down que estava no 9º ano sem ter sido alfabetizado. Ele estava em uma escola particular que foi passando ele.

A escola falava o que a família queria ouvir. Estava acontecendo a inclusão social, mas a escolar não. Foi um momento muito emocionante na minha vida quando a mãe dele me mandou mensagem que eles viajaram para Toledo, cidade-natal da família, e ele fez a carteira de identidade e assinou o nome. Ele falou para o escrivão ‘olha, foi a professora Nadia que me ensinou a escrever o nome’.

Então a disponibilização da escola para uma sala de recursos seria um ponto forte da escola que você está hoje. Com a sua experiência em diversas escolas, que outros pontos positivos tem o colégio? E quais aspectos poderiam ser melhorados?

Vamos começar pela administração. A gente tem que ganhar confiança, mostrar que a gente trabalha. Existe um estigma em torno da sala de recursos e da educação especial de que o professor vai lá, dá aquela aulinha para quatro ou cinco alunos, e não. Não se esgota aqui, não se esgota nesse espaço físico. Pelo contrário: extrapola essas paredes aqui. Eu tenho que fazer um trabalho colaborativo com os professores. Eu brinco com eles ‘eu não

existo longe de vocês', porque não tem como se não houver essa troca. Eu saio da minha sala, vou assistir aula na sala do aluno para ver o que está acontecendo. Aqui o grupo é pequeno, e eu não vejo algumas coisas que acontecem em um grande grupo.

O ponto que a gente pode melhorar é que existe muita troca de professor, e essa rotatividade atrapalha. Tem professores que já estão acostumados e sabem o que tem que fazer. O professor novo que entra na escola, tem que começar tudo de novo. E você mexe muito também com a ideologia, as expectativas do professor, e não é fácil, as salas são lotadas. Um número menor de alunos por turma seria interessante, mas é o Estado que não deixa a gente fazer isso, não tem a ver com a direção. Extrapola o que a gente pode fazer.

Deixando as escolas um pouco de lado agora. Quem é a Nadia fora de sala de aula?

É a mãe. Mãe de adolescente demanda tempo. Não gosto de academia, não vou. Eu leio bastante, gosto de ler e de escrever. Tenho os meus contos, sempre tem alguma coisa que estou escrevendo. Estudo bastante, gosto de neurociências.

Sua família mora em Joaquim Távora até hoje?

Meus pais sim. Um dos meus irmãos faleceu. Minha outra irmã voltou para JoaquinTávora agora, e tenho um irmão em Rio Negrinho. Para JoaquinTávora, eu vou uma vez a cada dois meses, até porque tenho muitos amigos lá.

Falta muito tempo para você se aposentar?

Não, já pedi minha aposentadoria! Já foi feita a contagem de tempo, me deram licença especial de tarde, mas já vou pedir da manhã também. Agora estou indo para o lado que eu vou estudar Arte. Eu gosto de teatro, História da Arte. Quero fazer um curso, estou amadurecendo as ideias, porque não quero parar de estudar. Vou escrever roteiro, alguma coisa assim. As minhas filhas também gostam bastante dessa parte de teatro. Um curso de teatro eu vou fazer.

E daqui 10 anos, como você se imagina?

Eu quero estar viva, no sentido de estar vivendo. Eu acho que a pior coisa que tem é você morrer antes da morte.

Um livro que tenha te marcado?

Agora eu estou lendo o Órfão de Hitler. Eu gosto de História. Um livro inesquecível: Mar Morto

Um filme?

Forrest Gump - O Contador de Histórias

E para você, ser professora é?

Paixão!

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Vida pessoal

- É casada? Há quanto tempo?
- Tem filhos?
- Cresceu com quem (mãe, pai, irmãos)?
- Que professor você teve e lembra até hoje? Por que te marcou?

Vida profissional

- Cursou Magistério?
- Fez estágio em sala de aula?
- Como julga ter sido sua formação profissional?
- Da sala em que fez Magistério, quantas alunas eram mulheres?
- Fez faculdade? Se sim, qual/quais?
- Leciona/lecionou para quais séries? Que matéria? Em que colégios?
- Sempre quis ser professora? Por quê? Teve algum modelo em sua vida?
- Trabalhou com alguma outra profissão?
- Nas escolas em que trabalhou, a maioria dos diretores era homem ou mulher?
- Quais seus métodos em sala de aula?
- Por quais impasses/desafios já passou? Pensou em desistir? Por que se motivou a continuar?
- Hoje, como você se enxerga como professora?
- Qual sua opinião sobre o salário dos professores?
- Quais os pontos fortes e fracos da escola em que leciona atualmente (infraestrutura, rotatividade de professores, verba, projetos extracurriculares)?

Cesta básica

- Um livro?
- Um filme?
- Para você, ser professora é?